

Studientexte für Erwachsenenbildung

**Ingeborg Schüßler
Christian M. Thurnes**

**Lernkulturen
in der Weiterbildung**



DiE

STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber/innen

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Soest
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt Universität Berlin
Prof. Dr. Klaus Meisel, DIE Bonn
Monika Peters, LV VHS Schleswig-Holstein
Carla Sievers, Technische Universität Kaiserslautern

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Christiane Jäger/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0009** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0009

© 2005 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1845-0

Inhalt

Vorbemerkungen	5
1. Einführung und Ziele	7
2. Was sind Lernkulturen?	13
2.1 Zur Definition von Lernkulturen	13
2.1.1 Lernkultur als umfassender Begriff	13
2.1.2 Speziellere Definitionen von Lernkultur	15
2.1.3 „Neue“ Lernkulturen?	16
2.2 Sind Lernkulturen gestaltbar?	22
2.2.1 Implizite Gestaltung von Lernkulturen	22
2.2.2 Explizite Gestaltung von Lernkulturen	23
3. Hintergründe der Lernkulturdebatte	27
3.1 Gesellschaftliche Entwicklungen	27
3.1.1 Gesellschaftlicher Wandel und reflexive Modernisierung	28
3.1.2 Wandel zur Wissens- und Weiterbildungsgesellschaft	29
3.1.3 Wandel der Arbeitsstrukturen	33
3.2 Lerntheoretische Hintergründe	34
3.2.1 Systemisch-konstruktivistische Lerntheorie	35
3.2.2 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie	39
4. Bildungspolitischer Hintergrund	45
4.1 Impulse durch politische Leitlinien und rechtliche Normierung	45
4.2 Wandel der Lernkultur in Schule, Ausbildung und Weiterbildung	48
4.3 Vom lebenslangen Lernen zur Kultur der Weiterbildung	50
4.4 Forum Bildung	52
4.5 Lernkultur Kompetenzentwicklung	55
4.6 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	56
5. Wandel von Lernkulturen in unterschiedlichen Kontexten	61
5.1 Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen	64
5.1.1 Kennzeichen neuer Lernkulturen	65
5.1.2 Regionale Lernkulturen	68

5.1.3 Neue Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal	70
5.2 Lernkulturen am Arbeitsplatz/im Betrieb	75
5.2.1 Lernkultur und Unternehmenskultur	76
5.2.2 Lernkulturen und lernende Organisationen	80
5.2.3 Organisationsentwicklung als Chance zur Entwicklung von Lernkulturen	85
6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?	89
6.1 Was ist an neuen Lernkulturen innovativ?	89
6.2 Diagnose von Lernkulturen	91
6.2.1 Diagnose von Organisationsstrukturen	92
6.2.2 Diagnose von Lehr-/Lernarrangements	96
6.2.3 Diagnose von Evaluations- und Reflexionsroutinen	97
6.3 Beispiele innovativer Lernkulturen	98
6.3.1 Eine Volkshochschule im Museum	99
6.3.2 Lehrende und Lernende lernen selbstorganisiertes Lernen	102
6.3.3 Beratung als erweitertes Professionsverständnis	106
6.3.4 Lernberatung und -begleitung im Unternehmen	110
6.4 Gestaltungsanregungen für Weiterbildungseinrichtungen	114
6.4.1 Gestaltungsanregungen zur Personalentwicklung	115
6.4.2 Gestaltungsanregungen zu Lernarrangements und -settings	117
6.4.3 Umgang mit einer Abwehr gegen Gestaltungsmaßnahmen	120
Glossar	125
Annotierte Literatur	130
Literatur	134
Stichwortverzeichnis	145
Autorin und Autor	148

Vorbemerkungen

Verfolgt man die Themen überregionaler Veranstaltungen für praktisch tätige Weiterbildner/innen in den letzten Jahren, entsteht schnell der Eindruck, dass ökonomische und organisationsbezogene Fragen im Mittelpunkt des professionellen Diskurses stehen. Die intensive Beschäftigung mit „neuen Lehr- und Lernkulturen“, wie sie aktuell stattfindet, zeigt aber, dass es sich bei den Wandlungsprozessen in der Weiterbildung nicht nur um organisationsbezogene Kontextänderungen handelt. Vielmehr geht es um einen grundlegenden erwachse-nenpädagogischen Perspektivwechsel.

Auch wenn der Lernkulturbegriff vielfältig genutzt wird und häufig unklar bleibt, was genau das „Neue“ kennzeichnet, steht er doch als Chiffre für einen ganz anderen und erweiterten Blick auf das Lernen Erwachsener. Die jahrzehntelang dominante Konzentration auf die Verfeinerung und Effektivierung des Lehrens wird abgelöst durch die Akzentuierung der pädagogischen Perspektive auf das Lernen. In den Blick geraten neben dem formalen auch das nonformale und informelle Lernen. Die Vermittlung fachlicher Qualifikationen tritt in den Hintergrund, die Förderung von übergreifenden Kompetenzen in den Vordergrund. In diesem Kontext und in Folge der Auseinandersetzungen mit subjekt-bezogenen Lerntheorien entwickelt sich nicht nur das Selbstverständnis von Bildungsdienstleistern weiter, sondern verändert sich auch das Rollenverständnis der Lehrenden: Lernberatung gewinnt wesentlich an Bedeutung, Lernorte werden miteinander vernetzt, unterschiedliche Lernformen miteinander kombiniert. Modelle, die Lernzeiten, Lernorganisationen und medialen Support miteinander verknüpfen, differenzieren sich aus. Das Konzept des lebenslangen Lernens hebt Grenzen zwischen Bildungssektoren auf und nimmt die Bedeutung des Lernens in Lebenszusammenhängen ernst.

Es gehört zu den Kernaufgaben des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, innovative Wege im Feld zu entwickeln, zu begleiten und zu erproben. Deshalb wird wohl auch in diesem Studientext zum Thema „Lernkulturen“ immer wieder auf Arbeiten des DIE hingewiesen. Die Rede ist von Projekten, die untersuchen, wie selbstgesteuerte Lernformen professionell unterstützt und gefördert werden können und welche organisatorischen Voraussetzungen zu realisieren sind. Wissenschaftlich durch das Institut begleitet wurden auch innovative Kooperationsmodelle zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Kultureinrichtungen sowie Modelle zur regionalen Vernetzung. Zudem

berät und begleitet das Institut Weiterbildungsorganisationen in ihren Veränderungsprozessen. Qualitätsvolle, neue Lernarrangements werden im Rahmen des DIE-Innovationspreises ausgezeichnet und in der Fachöffentlichkeit bekannt gemacht. Mit der Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzepten – beispielsweise zum Lehren und Lernen mit neuen Medien oder zur Lernberatung – werden Anstöße zur Weiterentwicklung der Profession gegeben.

Diese Intention verfolgt auch der vorliegende Studientext von Ingeborg Schüller und Christian M. Thurnes. Er soll den Professionellen berufsbegleitend einen Überblick und Studierenden einen fundierten Einblick in die theoretischen und praktischen Zusammenhänge der Debatte um die Lernkulturen geben. Die Tendenzen zur „Entgrenzung“ und „Enttraditionalisierung“ in der Weiterbildung bedeuten alles andere als einen Bedeutungsverlust für diesen Bildungsbereich. Jedoch werden vor dem Hintergrund einer Pluralisierung der Lernbedarfe und Lernformen auch neue Anforderungen an die Profession gestellt, denen sie sich stellen muss. Im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion unterziehen sich Weiterbildungseinrichtungen derzeit anstrengenden organisationalen Veränderungsprozessen. Die Diskussion über veränderte Lernkulturen kann als Aufforderung zur weiteren Professionalisierung des pädagogischen Personals interpretiert werden.

Hierauf noch einmal hinzuweisen, erscheint mir aus einem weiteren Grund wichtig. Ein bildungspolitisch gewünschter Wandel von Lernkulturen, der vor allem auf selbstgesteuerte Lernprozesse fokussiert, setzt Lernkompetenzen voraus, die nicht von allen Lernenden uneingeschränkt mitgebracht werden. Sollen neue Lernkulturen keine neuen Selektionsfunktionen im Bildungssystem übernehmen, sind erwachsenenpädagogische Perspektiven zu entwickeln, die möglichst allen Erwachsenen Lern- und Bildungschancen ermöglichen.

*Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

1. Einführung und Ziele

Seit einigen Jahren gewinnt die Debatte um Lernkulturen in der Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. So können Dietrich/Herr (2003, S. 1) anhand einer Literaturrecherche aufzeigen, dass sich seit etwa 1999 die Zahl der Publikationen zu diesem Thema verzehnfacht hat. Häufig ist von „**neuen Lernkulturen**“ oder einem „**Wandel der Lernkulturen**“ die Rede, ohne dass klar wäre, was das „Neue“ eigentlich kennzeichnet oder wohin und auch warum sich Lernkulturen wandeln sollten.

Je nach Kontext und Fokus von Publikationen zu Lernkulturen ergeben sich stark unterschiedliche Blickwinkel und somit auch unterschiedliche Definitionen für den Terminus „Lernkultur“. Mal handelt es sich um sehr eingegrenzte Themen, bei denen bestimmte mikrodidaktische Methoden oder der Einsatz von elektronischen Medien bereits mit einer „neuen“ Lernkultur“ gleichgesetzt werden, mal handelt es sich um umfassende Konzepte, die die Entwicklung von Lehren und Lernen in Organisationen oder gar unserer gesamten Gesellschaft betreffen. Somit sind auch die Bezugspunkte unterschiedlich: Thematisiert werden Lernkulturen des Schulwesens, der institutionalisierten Weiterbildung, Lernkulturen als Teil von Unternehmenskulturen, gesellschaftliche Lernkulturen, virtuelle Lernkulturen und vieles mehr.

Die meisten Auseinandersetzungen mit Lernkulturen sind darauf zurückzuführen, dass aus unterschiedlichsten Gründen Änderungen der jeweils betrachteten Lernkultur als erforderlich oder wünschenswert betrachtet werden, was dann als „neue“ oder „innovative“ Lernkultur im Vergleich zur bisherigen bezeichnet wird. Die Auseinandersetzung mit Lernkulturen ermöglicht es, etwas Abstand von eigenen Anschauungen und Gedanken zum Lehren und Lernen zu gewinnen. Aus diesem Abstand heraus können **traditionelle Lernkulturen** identifiziert und verstanden werden. Vor diesem Hintergrund wird es dann auch möglich, über alternative Lernkulturen nachzudenken. Durch die Diskussion von Lernkulturen werden somit Plausibilitäten, scheinbare Gewissheiten und Aktionsmuster erst erkennbar und somit hinterfragbar. So entlarvt Arnold in diesem Zusammenhang beispielsweise einige der „überlieferten und verinnerlichten ‚**Selbstverständlichkeiten**‘ des Umgangs mit Lehren und Lernen“ (Arnold 2005, S. 2; Arnold 1999, S. 32 f.):

- **Lehren und Lernen werden voneinander getrennt betrachtet** in dem Sinne, dass Lerner nicht lehren und Lehrer nicht lernen. Damit verbind-

det sich der Kurzschluss, dass Lehren notwendige Voraussetzung für Lernen sei, sprich nur gelernt werde, wenn gelehrt wird. Das Leitmotiv pädagogischen Handelns liege demnach in der Motivation der Lernenden. Diese Annahme übersieht aber, dass das Lernsubjekt sich nur selbst motivieren kann, was ihm dann gelingt, wenn es seine eigenen Lerninteressen verfolgen kann.

- Das Lernen Erwachsener ist in institutionalisierter Form durch eine **Synchronisierung des Lernens** der einzelnen Lerner zu organisieren. Dieses „Lernen im Gleichschritt“ bedingt, dass individuelle Lernprozesse einer Gruppe aus Sicht des Lehrenden aneinander angeglichen werden und somit nur ein einheitlicher Prozess durchlaufen wird. Dieser Gedanke übersieht die Vielfalt der Differenzierungs- und Distribuierungsformen, die heute vor allem durch elaborierte Formen des E-Learnings möglich werden.
- Die **Lehrerdominanz** drückt sich auch darin aus, dass die Kenntnis von und die Entscheidung über den Einsatz von Methoden meist auf die Lehrenden beschränkt bleibt. Sie entscheiden, welche Methode wann anzuwenden ist, was Selbstlernkompetenzen der Lernenden weder voraussetzt noch fördert.
- **Lerninhalte und Lerngegenstände sind oftmals überliefert.** Sie werden gewählt, weil ihnen eine generelle oder auch kulturelle Bedeutung zugemessen wird. Allerdings folgt diese Vorstellung einer „intellektualistischen Illusion“, nämlich dem Glauben, Wissen bzw. der Erwerb von Kenntnissen eines bestimmten Fächerkanons sei für die Kompetenzentwicklung maßgebend. Allerdings berücksichtigt dies weder die Veränderung des Wissens in der Wissensgesellschaft noch die hohen Vergessensquoten der Wissensvermittlung.
- **Das Bildungssystem folgt einer Gleichheitsillusion,** die sich aber auf Grund der Selektions- und Allokationsfunktion der Bildungsinstitutionen als ein unlösbares Versprechen entpuppt. Lehr-/Lernprozesse stellen sich so häufig als Machtbeziehungen dar, in denen sich die vorherrschenden gesellschaftlichen Ungleichheiten reproduzieren und das Lernen in den Kontext von Zwang und Nötigung rücken.

Diese Überlegungen sowie neuere lerntheoretische Erkenntnisse über das Erwachsenenlernen und die aktuellen Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt lassen somit die Frage aufkommen, inwieweit diese Gewissheiten traditioneller Lernkulturen auch noch heute Gültigkeit besitzen und eine orientierende Funktion ausüben können. Mit dem Ruf nach „neuen Lernkulturen“ wird

dies grundsätzlich angezweifelt. Der „Wandel der Lernkulturen“ steht für ein verändertes Verständnis des Lehrens und Lernens. Es gilt, sich stärker für die **Aneignungslogik** der Teilnehmenden zu sensibilisieren, denn es wird nicht nur gelernt, wenn gelehrt wird und Erwachsene lernen auch zum Teil anderes als das, was gelehrt worden ist.

Wissenschaftliche Erkenntnisse über Schwächen traditioneller Lernkulturen sind jedoch nur ein möglicher Grund von vielen, sich mit neuen oder weiterentwickelten Lernkulturen auseinanderzusetzen. Hierbei muss man sich zunächst die Frage stellen, ob eine Kultur überhaupt aktiv gestaltbar ist – und falls ja, wie dies wohl zu bewerkstelligen sein könnte. Weitere Ansatzpunkte sind in den Anforderungen des alltäglichen (Arbeits-)Lebens zu sehen, die die einzelne Person nur noch unbefriedigend im Rahmen bisheriger Lernkulturen bewältigt werden kann. Die Auseinandersetzung mit behördlichen Formalia und die Unterstützung dabei, Ausbildung oder Arbeit zu er- oder behalten sind Beispiele dafür, dass die einzelne Person in stärkerem Maße Verantwortung übernehmen muss. Hierzu ist es nicht nur erforderlich, sich entsprechendes Wissen anzueignen, sondern auch zu lernen, mit dieser Verantwortung und der daraus resultierenden Anforderung einer stärkeren **Selbstorganisation** umzugehen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass politische Entscheidungen dazu beitragen können, wenn veränderte Lernkulturen erforderlich werden. Im gleichem Zuge ist daher von Interesse, welche Unterstützung oder Hinweise seitens der **Bildungspolitik** bzgl. „neuer Lernkulturen“ gegeben werden bzw. ob bildungspolitische Initiativen zu einem Lernkulturwandel beitragen oder diesen gar intendieren. Tatsächlich gibt es verschiedene bildungspolitische Programme, die sich direkt auf Lernkulturen beziehen oder aber auf Themen wie das selbstorganisierte Lernen oder lebenslanges Lernen fokussieren.

Für traditionelle Weiterbildungseinrichtungen markiert die Lernkultur-Debatte auch einen **Perspektivwechsel**. Der Fokus verschiebt sich durch die Förderung neuer Lernkulturen von einer institutionalisierten, staatlich regulierten Weiterbildung als Garant für lebenslanges Lernen hin zu einer „**Entgrenzung** des Lernens und eine Aufwertung des selbstgesteuerten Lernens, eine neue Phase der **Entschulung** des Lernens“ (Siebert 2000, S. 1). Obgleich hiermit eine Verlagerung des Lernens aus den Institutionen hinaus in das Privat- und Berufsleben verbunden ist, misst Siebert den institutionalisierten Formen der Weiterbildung weiterhin Bedeutung bei, sofern sie sich entsprechend neu in der Bildungslandschaft verorten.

Brödel schließt sich dem Gedanken der Entgrenzung und der tendenziellen Orientierung hin zu Selbstlernen und **Selbstlernmanagement** an. Er verweist jedoch darauf, dass hierbei die Anforderungen an die Lernenden deutlich anwachsen. Eine entsprechende Grundbildung ist somit die Herausforderung für das selbstorganisierte Lernen innerhalb neuer Lernkulturen – ein Punkt, der insbesondere für bildungsbenachteiligte Erwachsene nicht vernachlässigt werden darf und ggfs. entsprechende institutionelle Unterstützung erfordert (vgl. Brödel 2003, S. 26).

Ein weiteres Feld, in dem Lernkulturen diskutiert werden, ist das **Lernen am Arbeitsplatz**. Auch hier sind es neue Anforderungen an das Lehren und Lernen, die ein Überdenken traditioneller Lernkulturen anstoßen. So ist auch hier vielfach eine gesteigerte Übernahme von Verantwortung gefordert, Arbeitsinhalte werden komplexer und der Umgang mit Wissen als Ressource wird immer bedeutender. Konzepte wie z. B. die „Lernende Organisation“ setzen sich mit diesen Fragestellungen auseinander, sind jedoch in die jeweilige Lernkultur eingebettet, so dass deren Betrachtung nicht vergessen werden darf. Vor diesen Hintergründen schließen sich Fragen an, wie Lernkulturen diagnostiziert werden können und mit Hilfe welcher Vorgehensweisen oder **Gestaltungsmaßnahmen** sie gezielt verändert bzw. entwickelt werden können. Insbesondere bei Organisationen wird somit die Gestaltung der Lernkultur zu einer umfassenden und vielschichtigen Aufgabe.

Aufgabe des Studientextes ist es daher, einerseits ein Verständnis dafür aufzubauen, was Lernkulturen überhaupt sind und wie sie sich entwickeln, andererseits aber auch die Bedeutung von Lernkulturen in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Weiterbildung aufzuzeigen. Beide Zugänge erlauben, sich angesichts der boomenden Lernkulturdebatte eine eigene Position zu erarbeiten und für die Praxis eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Zum Aufbau des Studientextes: Im **zweiten Kapitel** werden zunächst verschiedene **Definitionen** und Beschreibungen von Lernkulturen vorgestellt und es wird der Frage nachgegangen, ob und in welcher Form Lernkulturen gestaltbar sind. Ziel dieser Herangehensweise ist es, sich ein eigenes Verständnis von Lernkulturen zu erarbeiten und eine Vorstellung davon zu bekommen, wie sich Lernkulturen entwickeln und gegebenenfalls verändern. Das **dritte Kapitel** zeigt einige zentrale Hintergründe der Lernkulturdebatte auf. Dieser Zugang soll deutlich machen, dass **gesellschaftliche Entwicklungen** eine Reflexion über Lernkulturen nicht nur begünstigen, sondern auch notwendig werden lassen.

Gestützt wird diese notwendige Diskussion über Lernkulturen durch **lerntheoretische Erkenntnisse**, die – durch Konstruktivismus, Systemtheorie oder auch Subjektwissenschaften beeinflusst – einen gewandelten Blick auf Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens gelegt haben; deutlich wird, dass Lernkulturen von ihren Mitgliedern selbst konstruiert werden. Die hier dargestellten Entwicklungen werden zum Teil in bildungspolitischen Programmen aufgegriffen und weitergeführt oder auch mit eigenen normativen Positionen beantwortet. Es ist daher u. E. für das Verständnis der Thematik wichtig, auch den bildungspolitischen Rahmen der Diskussion zu verstehen, wie er in **Kapitel 4** anhand ausgewählter Programme aufgezeigt wird. **Bildungspolitische Entscheidungen** stellen wesentliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Lernkulturen dar, sowohl in gestalterischer als auch restriktiver Form. **Kapitel 5** konzentriert sich auf zwei für die Profession zentrale Bereiche, in denen Lernkulturen eine besondere Relevanz haben. Es ist zum einen der Bereich der **Weiterbildungseinrichtungen** selbst, womit die klassischen Bildungsträger der Erwachsenenbildung gemeint sind, zum anderen ist es der Bereich der **Unternehmen** und Betriebe, in denen sich Lernkulturen eng mit betrieblichen Interessen verknüpfen. **Kapitel 6** geht dann der Frage nach, wie die Entwicklung innovativer Lernkulturen unterstützt werden kann. Dazu werden Möglichkeiten zur **Diagnose von Lernkulturen** aufgezeigt und auch konkrete Beispiele innovativer Lernkulturen vorgestellt, die z. B. durch den Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Anerkennung gefunden haben.

Der Studientext richtet sich sowohl an Studierende des Fachs Erwachsenenbildung als auch an professionell in der Weiterbildung Tätige. Dem Aufbau des Studientextes entsprechend lassen sich folgende Lernziele festhalten:

Lehr-/Lernziele des Studientextes

- Der Text zeigt Hintergründe und Konsequenzen der Lernkulturdebatte in der Weiterbildung auf und vermittelt die Grundlagen, um unterschiedliche Positionen einordnen und die Relevanz der Diskussion für die Weiterbildung nachvollziehen zu können.
- Unterschiedliche Definitionen des Begriffs Lernkultur werden vorgestellt, um die Vielschichtigkeit des Begriffs zu veranschaulichen und die Möglichkeit zu geben, sich ein eigenes Verständnis des Begriffs zu erarbeiten.

- Anhand der Darstellung gesellschaftlicher Entwicklungen und aktuell diskutierter lerntheoretischer Konzepte soll deutlich werden, warum Lernkulturen derzeit verstärkt Thema in Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung sind.
- Mittels des lerntheoretischen Zugangs sollen das eigene Verständnis von Lehren und Lernen und auch die eigenen lernbiografischen Erfahrungen reflektiert werden.
- Bildungspolitische Programme sollen auf ihre Relevanz im Hinblick auf ihre rahmensetzende Funktion von Lernkulturen kritisch eingeschätzt werden.
- Die Diskussionen um Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben sollen in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten nachvollzogen, die eigene Rolle bei der Mitgestaltung und Konstruktion von Lernkulturen erkannt und reflektiert werden.
- Möglichkeiten zur Diagnose von Lernkulturen werden reflektiert. Anhand von Beispielen innovativer Lernkulturen sollen zentrale entwicklungsförderliche Kriterien für Lernkulturen identifiziert werden.
- Entwicklungen in der Profession sollen in Beziehung zur Lernkulturdebatte gesetzt und Anforderungen an pädagogisches Handeln im Hinblick auf die Gestaltung von Lernkulturen erfasst werden.

Um die Inhalte nutzerfreundlich zu präsentieren, werden zentrale Begriffe durch Fettdruck hervorgehoben. Grundlegende Begriffe werden in einem Glossar am Ende des Studientextes gesammelt und erläutert. Dort findet sich über die im Literaturverzeichnis aufgelistete Literatur hinaus auch eine annotierte Bibliographie an Schriften, die für die derzeitige Debatte zu Lernkulturen als zentral eingestuft werden. Die am Ende eines Kapitels zusammengestellten Fragen dienen der Reflexion des jeweils behandelten Stoffs. Dabei wird ausdrücklich auf die lernbiografischen Erfahrungen der Leser/innen Bezug genommen, um sie bewusst reflektieren zu können.

2. Was sind Lernkulturen?

Der Begriff der Lernkultur ist ein schillernder und viel gebrauchter Begriff in der Weiterbildungslandschaft. In einigen Veröffentlichungen wird auch der Begriff Lehrkultur in Abgrenzung dazu eingeführt. Dieser Terminus dient dazu, die Dominanz der Wissensvermittlung und die „Hochschätzung der Lehrfunktionen“ (Arnold 2005, S. 4) in traditionellen Lernkulturen zu markieren. Für Arnold steht der Begriff Lehrkultur für „hierarchisch-mechanistische Lernkulturen“, die er von „systemisch-nachhaltigen Lernkulturen“ abgrenzt. Damit ist der Begriff Lehrkultur bereits mit einer negativen Konnotation besetzt. Demgegenüber weisen Heuer/Botzat/Meisel (2001) mit dem Begriff der Lehrkultur auf die besonderen Anforderungen für Lehrende in der Weiterbildung hin, die aus der Entwicklung neuer Lernkulturen resultieren. Der Begriff Lehrkultur bezieht sich hier auf das Handeln der Professionellen und ist daher wertfrei.

Im Folgenden wird lediglich von Lernkulturen die Rede sein, da u. E. Lehren ein integraler Bestandteil von Lernkulturen ist, in denen die Gesamtheit der gelebten Bilder zum Lehren und Lernen zum Ausdruck kommt. Dies zeigen auch die vorgestellten Definitionen.

2.1 Zur Definition von Lernkulturen

In diesem Studientext soll **kein normatives Bild von Lernkulturen** aufgezeigt werden – wenngleich es in der Diskussion um Lernkulturen unter dem Label „neu“ ganz bestimmte Vorstellungen dazu gibt. Es gibt somit nicht „die eine“ Definition des Begriffs Lernkultur, sondern verschiedene Beschreibungen eines Wirklichkeitsbereiches. Diese variieren je nach Kontext und Beobachterstandpunkt. Aus diesem Grund werden im Folgenden verschiedene **Definitionen** und Zugänge vorgestellt, die einen Einblick in unterschiedliche Auslegungen und Interpretationen des Begriffs geben.

2.1.1 Lernkultur als umfassender Begriff

Der Begriff Lernkultur umfasst mit seinem Blick auf die Kultur des Lehrens und Lernens die ganze Breite des Feldes. Dadurch werden nicht mehr nur einzelne Details fokussiert, die es in der Weiterbildungspraxis zu verbessern gilt. Vielmehr geraten die innere Struktur und Ordnung sowie ihre Wechselwirkung mit äußeren Faktoren des Lehr-/Lerngeschehens in den Blick. Siebert (1999 a, S. 16) wählt dafür das Bild einer Lernlandschaft:

2. Was sind Lernkulturen?

„Lernkultur lässt sich (metaphorisch) als Lernlandschaft definieren (Kultur – lateinisch colere – pflegen, bebauen). Lernlandschaften bestehen aus Lernumgebungen, Lernchancen und Lernbarrieren aus den Zugängen zu neuem Wissen, aus privilegierten und vergessenen tabuierten Themen, aus Lerngewohnheiten und Lernritualen, aus der sozialen Anerkennung oder Missachtung des Lernens.“

Der gezielte Blick auf die Lernkultur ist in diesem Sinne also eine **ganzheitliche, integrierende Betrachtung**, die die Gesamtheit des Lehrens und Lernens mit allen Kontextbezügen umfasst. Wenn Kultur verstanden wird als „... alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltenweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 3), so bedeutet dies auch, dass Lernkulturen zwar durch institutionelle und gesellschaftliche Realitäten geprägt sind, aber auch in sehr starkem Maße von den im weitesten Sinne am Lernen Beteiligten mitgestaltet bzw. erzeugt werden (vgl. Siebert 2000, S. 3). Der Grundannahme folgend, dass eine Kultur sinn- und orientierungsstiftend wirkt, schafft eine Lernkultur **Orientierung** für das eigene Lehr-/Lernhandeln. Lernkulturen basieren letztlich auf deren individuellen und kollektiven Bildern von Lehren und Lernen. Diese lerntheoretischen Grundannahmen und biografisch erworbenen bzw. organisationshistorisch entwickelten **Lernroutinen** beeinflussen Ziele, Visionen und das Normengerüst der einzelnen Person sowie der jeweiligen Institution/Organisation. Aus einem solchen Verständnis heraus bezeichnet Lernkultur die „Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangiert werden“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 4). In diesem Zusammenhang bezeichnen Arnold/Schüßler Lernkulturen als Rahmungen, die den Beteiligten einerseits ganz bestimmte Entwicklungschancen bieten, aber andererseits auch bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten vorenthalten. Dies liegt daran, dass den Beteiligten nicht oder nicht in vollem Maße bewusst ist, dass sie die Lernkultur miterzeugen.

„Das Vertraute bietet Ihnen Handlungssicherheit und Identitätsstabilisierung, ohne daß sie sich der sozialen Überlieferung und damit auch Veränderbarkeit dieser Formen bewusst sind. Vielmehr wird ihnen ein faktischer Wert zugeschrieben; es wird so getan, als ob dies das einzig Mögliche sei, um die handlungsorientierende Funktion des Vertrauten nicht zu gefährden“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 5).

Lehrende tun dann meist so, als ob die Teilnehmenden das lernen (können), was ihnen vermittelt wird (vorausgesetzt, die Lernenden folgen den Ausführungen). Dieses Lehrritual stößt dann auch bei den Teilnehmenden auf Akzeptanz, da sie sich durch frühere Lernerfahrungen auf diese Form des Belehrtwerdens eingestellt haben und diese vertraute Unterrichtsform sogar selbst häufig einfordern. Wesentlich in dieser Vorstellung von **Lernkulturen als Rahmungen** ist somit, dass diese nicht statisch sind, sondern sozial konstruiert und damit veränderlich. Sie sind geprägt durch verschiedenste Einflüsse, vor allem den früheren Lehr- und Lernerfahrungen der Beteiligten, aber auch von der pädagogischen Atmosphäre selbst. Diese kulturellen Rahmungen der mit dem Lernen verbundenen Handlungen können jedoch wie jegliche Form von Kultur nur dann Orientierung bieten, wenn die zu Grunde liegenden Normen, Werte und Deutungsmuster von allen Beteiligten geteilt werden. Bei Lernkulturen bedeutet dies insbesondere, dass auch Lehrende und Lernende diese Grundlagen zumindest im Wesentlichen gleich bewerten.

2.1.2 Speziellere Definitionen von Lernkultur

Je nach Fassung des Kulturbegriffs sind auch die Definitionen des Begriffs Lernkultur unterschiedlich eng bzw. weit gefasst. So wird die oben erwähnte Miterzeugung der Lernkultur durch die Beteiligten selbst in manchen Definitionen nicht bzw. wenig und in anderen Definitionen stärker deutlich. Auch können Lernkulturen **kontextabhängig** unterschiedliche Charakteristika aufweisen: Ist Lernkultur in der Schule etwas anderes als Lernkultur in der Erwachsenenbildung? Ist unter Lernkultur in einem Produktions- oder einem Handelsunternehmen etwas anderes zu verstehen als in einer Weiterbildungseinrichtung? Was versteht ein Wissenschaftler der Erwachsenenbildung unter Lernkultur und was die Leiterin der Personalentwicklung eines Unternehmens?

Die Liste solcher Fragen ließe sich wohl noch fortschreiben. Hier geht es jedoch darum, einen Eindruck von Vielfalt und unterschiedlichen Spannweiten des Begriffs Lernkultur zu vermitteln. Ein starker Kontrast ist z. B. zwischen den oben dargestellten umfassenden Definitionen und der folgenden festzustellen. Lernkultur ist gekennzeichnet durch:

- die Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation,
- die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten,
- die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung (vgl. Holtappels 1995, S. 12).

2. Was sind Lernkulturen?

Dieser Definition liegt eine eher schulische und unterrichtsorientierte Perspektive zu Grunde. Ähnlich konkrete Definitionen von Lernkulturen finden sich auch im Bereich der Weiterbildung. So schreiben Pätzold/Lang (1999, S. 33) zur Lernkultur in Unternehmen: „Mit dem Lernkulturbegriff werden die Aspekte ‚Was wird gelernt?‘, ‚Wie wird gelernt?‘ und ‚Welche didaktischen Theorien sind damit verbunden?‘ thematisiert.“ Lernkultur ist somit abhängig (vgl. ebd., S. 33 f.):

- vom Stellenwert des Lernens im Unternehmen,
- von der Art und Weise des Lernens im Unternehmen,
- vom Support für eine Weiterentwicklung der Lernkultur.

Für die **politische Bildung** fasst Hufer die wechselseitige Verbindung von Lernort, Lernweg und Lernziel als Lernkultur zusammen. Die zielgerichtete Ausgestaltung dieser drei Aspekte ist somit ein Ansatzpunkt für die Qualität von Bildung (vgl. Hufer 1999, S. 50 f.).

Fokussieren diese drei Definitionen jeweils auf praktische Ausprägungen bestimmter Lernkulturen – in Schule, Unternehmen und politischer Bildung – so betrachten andere Definitionen die Lernkultur eher lebenslaufübergreifend. Bei Weinberg (1999, S. 89) steht z. B. das Relationen herstellende Lernen zwischen institutionalisiertem Lernen und Lehren und außerinstitutionalisiertem Lernen im Zentrum der Betrachtung. Der Begriff Lernkultur wird dann „aus der jedem Menschen vertrauten Genese während der Kindheit und Jugend und aus den Veränderungen während des gesamten Lebenslaufs zu verstehen (versucht)“ (ebd.). Somit besteht das zentrale Moment der im Alltag entstehenden Lernkultur im **Relationenlernen**. Erwachsene stehen vor der Herausforderung, sich zwischen verschiedenen Lernkulturen hin und her zu bewegen, so wie sie dies auch zwischen unterschiedlichen Sozialmilieus tun. Kennzeichnend dafür sei, dass die Lernkultur zwar ständig in Bewegung ist, aber dazu tendiert, zu soziokulturell stabilen Übereinkünften und als sinnvoll empfundenen symbolischen Ausdrucksformen zu kommen. Mittels der Lernkultur lassen sich nach Weinberg die Modalitäten des Lernens und der Lebensführung beschreiben, die in einer Gruppe bestehen sowie die Grundlagen ihres Zusammenhangs und die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung. Damit werde aber auch deutlich, „daß es nicht eine Lernkultur, sondern viele Lernkulturen gibt“ (ebd., S. 88).

2.1.3 „Neue“ Lernkulturen?

Die umfassenden und die speziellen Definitionen von Lernkultur zeigen, dass ein prinzipielles Fassen des Begriffs kaum möglich ist und umgekehrt jede De-

definition vor dem Hintergrund des jeweiligen Blickwinkels interpretiert werden muss. Dieses Spannungsfeld eröffnet sich auch für die Definition von „neuen Lernkulturen“. Nolda weist darauf hin, dass der Begriff Lernkultur – insbesondere in Verbindung mit dem Adjektiv „neu“ in unterschiedlichen Sichtweisen verwendet wird: „Auf der einen Seite tritt der Begriff als – eher sachliche – Beschreibung einer veränderten pädagogischen Realität auf, auf der anderen Seite wird eine in der Zukunft notwendige Veränderung beschworen – oder eine solche Veränderung gefordert – jeweils positiv konnotiert durch die Charakterisierung ‚neu‘“ (Nolda 2001, S. 127).

Auch hierfür seien zwei Beispiele erwähnt:

- die Gegenüberstellung von Lernkulturen und „neuen Lernkulturen“ als Handlungsformen (Kirchhöfer 2004) und
- die Multidimensionalität von Lernkulturen, wie sie Siebert (2002) aufzeigt.

Lernkultur und „neue Lernkultur“ werden von Kirchhöfer als begriffliche Grundlagen im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zusammengestellt (vgl. Kirchhöfer 2004):

- *„Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen herausbilden“ (Erpenbeck 2003, S. 8 ff. zitiert nach Kirchhöfer 2004, S. 108).*
- *„Neue Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität, in deren Zentrum ein selbst organisiertes reflexives Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen steht. Die neue Lernkultur ist er-möglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XII zitiert nach Kirchhöfer 2004, S. 112).*

Aus dieser Differenzierung lassen sich Kennzeichen neuer Lernkulturen herauslesen – hier also z. B. **selbstorganisiertes reflexives Lernhandeln**, Ermöglichungsorientierung etc.

Siebert (2002, S. 6) betont darüber hinaus die **Multidimensionalität** von Lernkulturen, die sich über folgende Ebenen spannt und sich bei „neuen Lernkulturen“ wie folgt charakterisieren lässt:

2. Was sind Lernkulturen?

- *„Makrosoziologisch: Aufwertung des lebenslangen Lernens in Arbeitswelt und privatem Alltag, Lernen als lebensbegleitende Tätigkeit.*
- *Regional: Aufbau regionaler Netzwerke, Bildungsangebote als wirtschaftlicher Wettbewerbsfaktor und Element soziokultureller geographischer Identität (lernende Region).*
- *Institutionell: Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen und kommunale Lernzentren, Entgrenzung des Lernens.*
- *Makrodidaktisch: Verzahnung formaler, nonformaler und informeller Lerngelegenheiten, Verbund von seminaristischem Lernen, Lernen in Bürgerinitiativen und E-Learning zu Hause, Modularisierung.*
- *Mikrodidaktisch: Selbstgesteuerte Lernprozesse in ‚ungewöhnlichen‘ Lernarrangements, Individualisierung des Lernens, Aufwertung des impliziten Wissens“.*

Kennzeichen solcher „neuen Lernkulturen“ können im Einzelnen nicht als neu bezeichnet werden. Das Neue ergibt sich daraus, möglichst viele dieser Gestaltungsmerkmale in der Praxis zu implementieren, in die Breite zu tragen und das Ineinandergreifen von informellem und formellem Lernen weiter zu fördern (Gestaltungsbereiche sind z. B. die in Kap. 6 vorgestellten Innovationsdimensionen). Weiter gefasste Beschreibungen „neuer Lernkulturen“ schließen an die eingangs beschriebenen umfassenden Definitionen von Lernkulturen an. Es zeigt sich aber, dass der Schwerpunkt vor allem auf **neuen Veranstaltungsformen** mit hohen Selbstorganisationsanteilen liegt. Siebert (2002) nennt hier unterschiedliche Typen solcher neuen Veranstaltungsformen:

- *Typ 1: autodidaktisches Lernen,*
- *Typ 2: partnerschaftliche Lernsettings (z. B. Wissensbörsen),*
- *Typ 3: Lernberatung (Coaching),*
- *Typ 4: informelle Lernsettings (z. B. Selbstlernzentren, Gesprächskreise),*
- *Typ 5: biografisches Lernen (z. B. Erzählcafé),*
- *Typ 6: mobile Lernorte (z. B. EDV-Busse für Senioren),*
- *Typ 7: bürgerschaftliches Engagement (z. B. Bürgerinitiativen),*
- *Typ 8: erlebensintensives Lernen (z. B. Outdoor-Seminare, Lernfeste),*
- *Typ 9: arbeitsintegriertes Lernen (z. B. Qualitätszirkel),*
- *Typ 10: multimediales Lernen (z. B. E-Learning, Chatgroups),*
- *Typ 11: lernende Region (z. B. lokale und regionale Netzwerke).*

An diesen Veranstaltungstypen wird deutlich, dass diese jenseits der klassischen Weiterbildung und auch jenseits institutionalisierter Weiterbildungskontexte liegt. Das zeigt, dass es (neue) Lernkulturen überall dort gibt, wo Menschen lernen. Dabei sind die hier aufgezeigten Veränderungen in der Bildungs-

landschaft oder bei Lerngewohnheiten nur dann Bestandteil einer neuen Lernkultur, wenn diese Veränderungen einerseits zeitlich stabil und andererseits die Folge bzw. Antwort auf eine gesellschaftliche Änderung der Anforderungen sind (vgl. Siebert 2000, S. 2).

Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass – wie Weinberg bereits oben konstatiert – viele unterschiedliche Lernkulturen nebeneinander existieren. Dies kann dann zu einer „lähmenden Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 18) führen. In manchen Bildungsinstitutionen oder auch einzelnen Kursen beherrscht Frontalunterricht das Geschehen – in anderen hingegen eine von Selbstorganisation geprägte Lernpraxis; in manchen Unternehmen (oder sogar Abteilungen) entwickelt sich seit einigen Jahren eine Lernkultur unter dem Leitmotto „Schlüsselqualifikationen“ – in anderen hingegen gilt Schulung nach Plan; in manchen Bereichen der Erwachsenenbildung steht Lernen durch Selbstorganisation und Erfahrungsorientierung im Mittelpunkt – in anderen hingegen immer noch die rein fachlich-inhaltlich orientierte Lehre. Sicherlich müssen sich Lernkulturen in verschiedenen Institutionen, Organisationen und Umfeldern voneinander unterscheiden. Die gegenwärtig gewaltige Inhomogenität dürfte jedoch langfristig einem Wandel von Lernkulturen und der Entwicklung von Wandlungsfähigkeit entgegen wirken, wenn zukünftige Führungs- und Lehrkräfte in einer Lernkultur ausgebildet werden, die ein Vertrauen in die eigenen Kräfte der Lernenden kaum entstehen lässt und sie Lernen und Kooperieren nur im Sinne eines Oben-unten-Gefälles erleben. Die Weiterentwicklung von Lernkulturen ist dann davon abhängig, inwieweit **alternative Lernerfahrungen** gesammelt werden oder die eigenen lernbiografischen Prägungen kritisch reflektiert werden konnten.

Die bisherigen Ausführungen zeigen somit, dass „Lernkultur“ kein eindeutig definierbarer Begriff ist und es damit auch schwierig wird zu kennzeichnen, was „neue“ Lernkulturen charakterisiert. Dennoch wird die Diskussion um Lernkulturentwicklung mittels binärer Aussagen, Wertsetzungen und Gegenüberstellungen von alter und neuer oder traditioneller und innovativer Lernkultur bestimmt. Es gibt daher auch Stimmen, die dafür votieren, Lernkulturen in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und miteinander zu vernetzen, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen (vgl. z. B. Giesecke 2001; Weinberg 1999). Für die Diskussion um „neue Lernkulturen“ scheint hier Sieberts Resümee (2003, S. 145) weiterführend: „So gesehen hat die Rede von den neuen Lernkulturen eine provokative, kreative Funktion: Sie soll ein Nachdenken darüber anregen, ob das Gewohnte tatsächlich noch zeitgemäß ist, ob sich das Selbstverständliche

2. Was sind Lernkulturen?

tatsächlich von selber versteht, ob ungewöhnliche Lernorte ohne weiteres auch lernintensiv sind ...“.

Anstatt immer weitere Kennzeichen „neuer“ Lernkulturen zu identifizieren, geht es in der aktuellen Debatte vielmehr darum, die „Lernkulturentwicklung“ als solche in den Blick zu nehmen. Dabei geht es darum, „vorhandene Elemente einer solchen Kultur und erfolgreiche Ansätze und Erfahrungen der eigenen Praxis zu identifizieren, gezielt weiter zu entwickeln und durch breite Umsetzung in der eigenen Organisation zu verankern“ (Dietrich/Herr 2005, S. 12).

Die folgende Synopse stellt einige Definitionen und Statements zum Begriff Lernkultur zusammen, um die vielfältigen Verständnisweisen zu veranschaulichen und die Möglichkeit zu geben, sich ein eigenes Bild zum Thema zu erarbeiten.

Definitionen und Statements zu Lernkulturen	Fokus
„Lernkulturen sind somit in und durch Lehr-Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse(n) immer wieder aufs neue hergestellte Rahmungen, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 4 f.).	Sozial konstruierte Rahmungen
„Lernkultur (bezeichnet) die Summe der überlieferten und verinnerlichten ‚Selbstverständlichkeiten‘ des Umgangs mit Lehren und Lernen“ (Arnold 2005, S. 2)	Überlieferte und verinnerlichte Selbstverständlichkeiten
„Mit dem Lernkulturbegriff werden die Aspekte ‚Was wird gelernt?‘, ‚Wie wird gelernt?‘ und ‚Welche didaktischen Theorien sind damit verbunden?‘ thematisiert“ (Pätzold/Lang 1999, S. 33).	Das Was und Wie des Lernens und Lehrens
Lernkultur ist gekennzeichnet durch: die Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten, die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung (vgl. Holtappels 1995, S. 12).	Formen, Organisation und Qualität des Lernarrangements
„Unter ‚Lernkultur in der politischen Bildung‘ soll eine Trias aus Lernort, Lernweg und Lernziel verstanden werden. Dieses Trio, aufeinander bezogen und wechselseitig miteinander verbunden, beschreibt und bewirkt die Qualität von Bildung“ (Hufer 1999, S. 50).	Qualität von Lernort, -weg und -ziel für Bildungsprozesse

2. Was sind Lernkulturen?

<p>„Mit dem Begriff der Lernkultur wird versucht, die Modalitäten des Lernens und die Modalitäten der Lebensführung zu beschreiben, die in einer Gruppe bestehen, und zu klären, worin ihr Zusammenhang besteht, worauf die Dauerhaftigkeit dieses Zusammenhangs beruht, und ob der bestehende lernkulturelle Zusammenhang weiter entwickelbar oder innovativ veränderbar ist“ (Weinberg 1999, S. 88).</p>	<p>Modalitäten des Lernens und der Lebensführung</p>
<p>„Neue Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität, in deren Zentrum ein selbst organisiertes reflexives Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen steht. Die neue Lernkultur ist möglichkeitsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XII zitiert nach Kirchhöfer 2004, S. 112).</p>	<p>Kognitive, kommunikative, sozialstrukturelle Ausführungsprogramme</p>
<p>Es sind die Strukturen, Regeln und Formen, also die Muster, wie die Lehrhandlungen und Lernhandlungen in den institutionalisierten pädagogischen Prozessen jeweils angeordnet und aufeinander bezogen werden, die die jeweilige Lernkultur hervorbringen ... Die Lernkultur als historisch herausgebildetes Muster institutionalisierter Anordnungen pädagogischer Handlungen ist mithin für das Lernen bzw. die Bildung der Individuen von ganz entscheidender Bedeutung“ (Zimmer 2001, S. 129)</p>	<p>Muster institutionalisierter Anordnungen pädagogischer Handlungen</p>
<p>„Eine Lernkultur ist Ausdruck des Stellenwertes, der Lernen im Unternehmen zukommt. Lernkultur zielt auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit im Unternehmen. Auf normativer Ebene findet sie Ausdruck in lernbezogenen Werten, Normen und Einstellungen. Auf der strategischen Ebene manifestiert sich Lernkultur in Rahmenbedingungen und Support, die Lernen längerfristig und nachhaltig unterstützen und fördern. Operativ betrachtet, drückt sich Lernkultur aus in den vielfältigen Formen des individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens. Ein Unternehmen hat eine Lernkultur, die gestaltbar und veränderbar ist“ (Sonntag u. a. 2004, S. 107).</p>	<p>Lernbezogene Werte, Normen, Einstellungen. Rahmenbedingungen und Support für Lernen</p>

Zur Reflexion

- **Reflektieren Sie die eben gelesenen Definitionen vor dem Hintergrund folgender Fragen:**
 - **Aus welchen Blickwinkeln heraus kann ein Verständnis von Lernkultur entworfen werden?**
 - **Was kann unter dem Begriff Lernkultur verstanden werden?**
- **Visualisieren Sie Ihre Gedanken und Antworten zu diesen Fragen z. B. in Form einer Mindmap.**
- **Wie definieren Sie für sich selbst nun „Lernkultur“?**

2.2 Sind Lernkulturen gestaltbar?

2.2.1 Implizite Gestaltung von Lernkulturen

Folgt man dem Verständnis, dass immer eine Lernkultur existiert, man in sie eingebettet ist und sie implizit mitgestaltet, weil man in ihr lebt, so ist es nicht einfach, sich diese Lernkultur überhaupt erst einmal bewusst zu machen. Wieso ist uns eine Lernkultur meist nicht als veränderlich bewusst? Wieso fällt es uns schwer zu erkennen, dass unser Handeln in einer Lernkultur diese Lernkultur selbst mitgestaltet? Aus der Handlungssicherheit, die Vertrautes gibt, schreiben viele Menschen dem Bekannten einen faktischen Wert zu. Aus dieser Sicht heraus stellt sich also nicht die Frage nach einer anderen Lernkultur, da die vorherrschenden Werte und Handlungsoptionen die einzig richtigen zu sein scheinen. Die meisten pädagogisch Tätigen sind selbst einmal in der Schule belehrt worden, d. h. sie wurden in dem Sinne mit Lernen und Lehren konfrontiert, dass Lehrende Themen, Inhalte und Darbietungsformen bestimmt haben und die Erfolgskontrollen in Form von Klassenarbeiten oder Klausuren sich exakt auf das Gelehrte bezogen haben. Auch in der Lehrerausbildung werden diese Beurteilungsformen noch oft im Referendariat als Normalität erlebt: lineare Lehr-/Lernprozesse für Lehrproben, minutengenau geplante Lehreinheiten mit antizipierten Schülerantworten, Vermeidung unkontrollierter Arbeitsphasen etc.

In Bereichen der Erwachsenenbildung zeigen sich oft ähnliche Grundeinstellungen. Denn auch hier sind Lehrende geprägt durch ihre eigenen Lehr-/Lernerfahrungen in Schule, Ausbildung oder Studium. Vorherrschend sind meist noch Lehrformen, die kaum einen Zweifel daran lassen, dass das Gelernte dem Gelehrten entsprechen muss. Erfolgskontrolle, die ja von großer Bedeutung für das berufliche Fortkommen ist, ist meist direkt an das Gelehrte gekoppelt. Die durch Lehren und Kontrolle des Gelehrten vermeintlich erzielbare Fortschritts- und Erfolgskontrolle gibt somit auch den in der Erwachsenenbildung Tätigen ein hohes Maß an Vertrautheit bzw. Handlungssicherheit. So sind in der betrieblichen Weiterbildung das Ablegen einer Prüfung oder der Erwerb eines Zertifikats, welches über Punktzahlen ggf. noch mit anderen Zertifikaten vergleichbar ist, weitaus „beruhigender“ und deshalb beliebter als offene Lernprozesse, deren direkte Konsequenzen nur schwerlich quantitativ erfassbar sind. In der institutionellen Weiterbildung stehen oft pragmatische, verwaltungstechnische und organisatorische Gründe der Einführung neuer Lehr-/Lernformen entgegen.

Das Vertraute einer Lernkultur wird nicht nur von den Lehrenden fortgeführt und verstetigt, sondern auch von den Lernenden. Durch die **lernbiografischen Erfahrungen** in der Schule, über das Studium bis hin zur betrieblichen Weiterbildung zieht sich ein **heimlicher Lehrplan**: Neben dem Erlernen des Gelehrten wird auch gelernt, wie man im vorhandenen System am erfolgreichsten vorankommt und dass Lebenschancen vom Erfolg und Misserfolg in diesem System abhängen. Man hat somit unter Umständen auch gelernt, sich als Lernende/r vollständig auf Lehrende und Gelehrtes einzulassen. Eigenständiges Lernen, eigene Interessen und Motivationen sowie die Fähigkeit zur selbstständigen Entwicklung und Anpassung von Problemlösestrategien kommen damit oftmals zu kurz. Wenn lernbiografisch fest verwurzelt ist, dass Lernen als Resultat der Tätigkeit von Lehrenden zustande kommt, dass Erfolg im System zählt ungeachtet der eigenen Interessen und dass Eigenengagement sich ohnehin nicht auszahlt, dann ist dies im Erwachsenenalter nicht einfach zu ändern.

Ein Trainer in der beruflichen Weiterbildung, der durch einen neuen Kollegen verstärkt mit Handlungs- und Teilnehmerorientierung konfrontiert wurde, sagte diesbezüglich: „Ich habe so gelernt zu lernen, mein ganzes Leben lang. Und jetzt soll ich's plötzlich anders machen. Ich weiß nicht einmal, ob ich als Teilnehmer nicht viel lieber genau so weiterlernen möchte wie ich es gewohnt bin: Ich setz' mich hin und lass den Trainer machen.“

2.2.2 Explizite Gestaltung von Lernkulturen

Ist Lernkultur gestaltbar, entwickelbar, explizit beeinflussbar? Bootz/Busch (2002, S. 10) formulieren hierzu folgende These:

„Lernkulturentwicklung umfasst die Vielfalt körperlicher und geistiger Tätigkeiten, vollzieht sich in Kontexten auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene. Auf diesen Ebenen und den verschiedenartigen Wechselwirkungen zwischen ihnen ist Lernkultur ... gestaltbar.“

Lernkulturen bieten den in ihr lebenden Mitgliedern eine gewisse Orientierung für ihr Lehr-/Lernhandeln, wobei sie aber gleichzeitig auch eine soziale Realität konstruieren. Voraussetzung für die Stabilität dieser Realität ist allerdings, dass Normen, Werte und Deutungsmuster der überlieferten Lernkultur auch von möglichst vielen Mitgliedern geteilt werden und den jeweiligen Anforderungen bzw. Erwartungen entsprechen. Veränderte Rahmenbedingungen in Gesellschaft und Beruf führen nun aber dazu, dass an einer **traditionellen Lernkultur** angelehntes Lehr-/Lernhandeln immer öfter nicht mehr den gewünsch-

2. Was sind Lernkulturen?

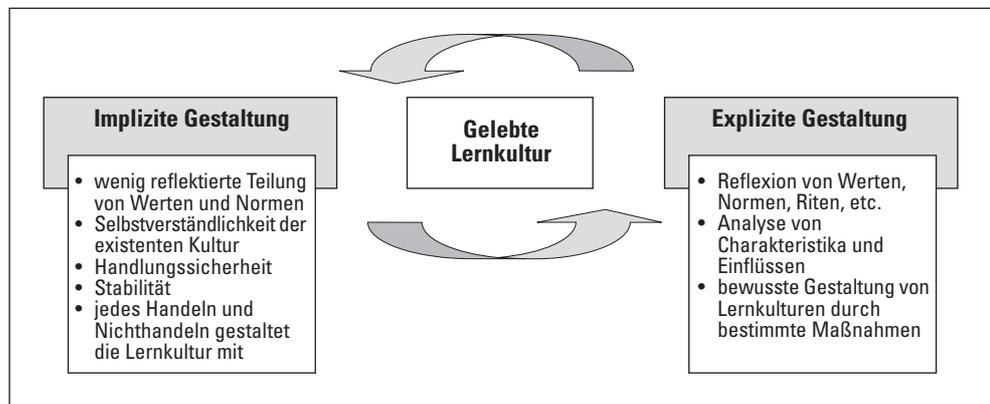
ten Erfolg und die nötige Zufriedenheit bringt. Die Gestaltung von Lernkulturen in der Erwachsenenbildung muss dementsprechend von einer **Bewusstmachung der gelebten Lernkultur** ausgehen und einerseits nach Möglichkeiten suchen, Lehr-/Lernhandeln so zu unterstützen, dass sich eine neue Lernkultur entwickeln kann und andererseits begünstigende Rahmenbedingungen schaffen, damit sich neues Lehr-/Lernhandeln etablieren kann.

Von besonderer Bedeutung ist insbesondere in der Erwachsenenbildung, dass es sich hierbei nicht um ein Konstrukt aus allein lehrender Sicht handelt, da die Lernbiografien der Teilnehmenden und die daraus resultierende Akzeptanz für neue Lernkulturen sich nicht nur auf die gegenwärtig erlebte Lernkultur beziehen, sondern auch durch sämtliche bislang geteilte Lernkulturen geprägt sind. In den meisten Kontexten der Erwachsenenbildung bedeutet der Versuch, Lernkulturen bewusst zu verändern und bisherige Riten oder Regeln zu brechen, Werte neu zu definieren oder neue Deutungsmuster zu entwickeln. Dies geschieht oft im Kleinen – also z. B.

- nicht als generelle Umwälzung innerhalb eines gesamten Großunternehmens, sondern als Aktivität einzelner Abteilungen oder
- nicht als Direktive einer gesamten Weiterbildungseinrichtung, sondern als Engagement einiger ihrer Angestellten.

Solche kleinen Innovationen können nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn sie nicht durch die Institution oder das Unternehmen sanktioniert werden. Sie müssen nicht nur erwünscht, sondern auch transparent und somit kommunizierbar sein. Dies kann z. B. in Institutions- oder Unternehmensleitlinien oder -leitbildern Ausdruck finden (siehe auch Kapitel 6.1.1). Gleichwohl können

Abbildung 1: Implizite und explizite Gestaltung von Lernkulturen



diese Bemühungen auch bei den davon Betroffenen zu Widerständen und Ablehnung führen, wenn sie dadurch ihr gewohntes und somit Sicherheit schaffendes Handlungssystem bedroht sehen (siehe hierzu Kapitel 6.3.3).

Zur Reflexion

Betrachten Sie verschiedene Lernabschnitte bzw. -gelegenheiten Ihres Lebens (z. B. in Schule, Ausbildung, Studium, Beruf, Hobby). Versuchen Sie die von Ihnen erlebten Lernkulturen zu beschreiben.

- **Worin unterscheiden sie sich? Was ist ihnen gemein?**
- **Wie haben Sie durch Ihr Lehr-/Lernverhalten die jeweilige Lernkultur mitkonstituiert oder auch verändert?**

Die Diskussion um neue Lernkultur operiert häufig mit Abgrenzungen gegenüber traditioneller, von Frontalunterricht geprägter Lernkultur, die Lernenden vermeintlich keine Freiheitsräume lässt.

- **Wenn Sie an ihre eigene Lernbiografie denken – haben Sie jemals in einem derart starren Lernarrangement gelernt?**
- **Wie ist es Ihnen und Ihren Mitlernenden gelungen, eigene Handlungs- und Lernräume zu erobern und wie haben diese auf die Lernkultur zurückgewirkt?**

Erinnern Sie sich auch an andere Arbeitsformen oder Versuche von Lehrenden, die Freiheitsgrade der Schüler/innen oder Teilnehmenden zu erhöhen und wie sind sie mit diesen „Versuchen“ umgegangen?

3. Hintergründe der Lernkulturdebatte

In diesem Kapitel geht es um gesellschaftliche und lerntheoretische Begründungsmuster zum Thema Lernkulturen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Hintergründen der Debatte verfolgt zwei Ziele. Zunächst geht es darum zu verstehen, warum die Diskussion um Lernkulturen in der Weiterbildung eine solch große Resonanz erfährt und man in diesem Bereich nicht umhin kommt, sich mit diesem Thema fundiert auseinander zu setzen. Zweitens geht es – und das erscheint uns zentral – auch darum, die **eigenen Prämissen und Grundannahmen** zum Lehren und Lernen zu reflektieren; sich also vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Konzepte mit seinen eigenen **Alltagstheorien** auseinander zu setzen und z. B. danach zu fragen, welche Theorien im eigenen pädagogischen Feld handlungsleitend sind und mithin die eigene Lernkultur prägen.

3.1 Gesellschaftliche Entwicklungen

Die Diskurse zum Thema Lernkulturen wurden und werden oft mit Überschriften versehen wie „Wandel“, „neu“, „innovativ“. Dies verdeutlicht, dass es in den aktuellen Auseinandersetzungen mit dem Begriff der **Lernkultur** nicht darum geht, etwas noch nicht Existentes zum ersten Mal zu erschaffen; Lernkulturen existieren von je her. In den aktuellen Debatten geht es vielmehr um die Frage, inwieweit die existierenden Lernkulturen geeignet sind, die je nach Blickwinkel (z. B. individuell, gesellschaftlich, volkswirtschaftlich, bildungspolitisch, etc.) identifizierten Herausforderungen zu bewältigen. Ein Einwirken auf Lernkulturen kann somit sinnvoll erscheinen, wenn individuelle oder gesellschaftliche Herausforderungen dies erfordern.

Historisch betrachtet haben sich Lernkulturen stets gewandelt. Dies wird vor allem bei der Entwicklung der Bilder von Lehren und Lernen in Schulen deutlich (vgl. z. B. Terhart 1989, S. 21). In der Erwachsenenbildung wird Lernkulturen bzw. „neuen“ Lernkulturen seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine besondere Bedeutung beigemessen. Heuer (2001 b, S. 16 f.) weist darauf hin, dass sich in den 1980er Jahren zwei wesentliche Stränge neuer Lern-/Lehrkulturen entwickelt haben:

- Lernkulturen mit **emanzipatorischem Anspruch** resultierten aus gesellschaftspolitischen Strömungen wie z. B. der Umwelt- oder der Frauenbewegung,

- Lernkulturen, die **modernen Technologien** und **Bildung als Humanresource** eine größere Bedeutung beimessen und sich durch das Interesse an neuen Medien entwickelt haben. Der Tenor solcher Lernkulturen war die Modernisierung der Gesellschaft; dieser wurde auch durch strukturelle Veränderungen wie die Technologisierung der Arbeitswelt gestützt.

Hierbei zeigt sich jedoch der bereits oben angedeutete reaktive Charakter: Wandel und Veränderung der Lernkulturen eilen den sie erforderlich machenden gesellschaftlichen Veränderungen in starkem Maße hinterher. Dieses Hinterherhinken wird auch als „**nachlaufende**“ **Veränderung** bezeichnet. Im Gegensatz hierzu wäre angesichts aktueller Problemstellungen jedoch eine „gleichlaufende“ oder gar den Wandel „antizipierende“ Entwicklung der Lernkulturen“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 14) wünschenswert und erforderlich. Die geringfügige Existenz von **antizipierenden Lernkulturen** ist um so erstaunlicher, als bereits seit drei Jahrzehnten immer wieder Konzepte und Studien aufgelegt wurden, die Aspekte der Antizipation im Bezug auf das Lernen thematisieren (siehe z. B. Knoll 1996).

3.1.1 Gesellschaftlicher Wandel und reflexive Modernisierung

Im privaten und beruflichen Alltag werden die Menschen zunehmend damit konfrontiert, aktiv Verantwortung für den eigenen Lebensweg und die eigenen Erfolge zu übernehmen. Die so genannte „**Ich-AG**“ ist wohl die treffendste Versinnbildlichung dieser Tendenz gesteigerter Anforderung an Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit des Individuums. Auch jenseits der beruflichen Selbstständigkeit (im rechtlichen Sinne) weisen **Reformen der Sozialgesetzgebung** in den vergangenen Jahren deutlich den Weg weg vom Versorgerstaat hin zur sozialen Verantwortung des Einzelnen. Im Blickfeld ist hierbei nicht allein das direkte berufliche Tätigkeitsfeld, sondern es sind sämtliche Lebensbereiche, d. h.: das „... Leben zu ordnen, Zusammenhänge zu verstehen, die Bruchstücke zu verbinden, eigene Standpunkte zu entwickeln und argumentativ zu vertreten und vom bloßen Wissen zu wirklichem Verstehen fortzuschreiten“ (Dalin 1997, S. 23). Dies umfasst z. B. auch Fragen, wie die eigene Altersvorsorge durch eigeninitiativ einzuleitende Schritte zu sichern ist, welche Absicherung gegen Krankheit oder Arbeitslosigkeit über das immer weniger umfassend ausgeführte gesetzliche Maß hinaus sinnvoll und finanzierbar ist etc.

Kennzeichen des gesellschaftlichen Wandels der letzten Jahrzehnte sind u. a.

- der sich verringernde Anteil von Kindern an der Gesamtbevölkerung,
- vielfältigere Formen des familiären Zusammenlebens,

- Änderungen im Rollenverständnis der Geschlechter,
- Konfrontationen mit ökologischen Krisen und neuen Gesundheitsgefahren sowie durch den wachsenden Einfluss der Unterhaltungs- und Informationsmedien auf die Sozialisation und Meinungsbildung (vgl. Arnold/Schüßler 1998).

Die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen geht mit der Zunahme an Komplexität für das Individuum einher, die zu bewältigen ist (vgl. Pätzold/Lang 1999, S. 35 f.). Die **Komplexitätssteigerung** zeigt sich in unterschiedlichsten Bereichen (vgl. Posch 1990, S. 19 f.):

- Im Arbeitsleben steigen die Anforderungen an die beruflich-fachliche Qualifizierung und Sozial-, Kommunikations- und Selbstkompetenz (vgl. Kap. 3.1.3).
- Im Bereich des öffentlichen Lebens wächst für das Individuum die Anzahl und Komplexität von Problemen, für die es heute selbst Lösungen finden muss und die früher durch Ämter und Institutionen gelöst wurden (z. B. Altersvorsorge, Arbeitsbeschaffung).
- Im privaten Bereich ist das wachsende Ausmaß an Freizeit zu strukturieren. Da sich die Möglichkeiten zur Strukturierung der Freizeit vielfältigen, müssen mehr Entscheidungen selbstständig getroffen werden und mit Beruf und anderen sozialen Verpflichtungen in Einklang gebracht werden.

Verbunden mit der wachsenden Komplexität des Alltags ist die gesteigerte Anforderung nach **Selbstorganisation**, da alle Entscheidungen, Optionen und Randbedingungen ehemals stärker fremdorganisierter Bereiche nun vom Einzelnen selbst getroffen bzw. berücksichtigt werden müssen. Die hohe Komplexität wiederum bedingt, dass Individuen ihren Alltag in wesentlich stärkerem Maße reflexiv verarbeiten müssen, denn „Basisselbstverständlichkeiten“ (technischer, sozialer Fortschritt usw.) werden zunehmend fraglich und scheinen keine Gültigkeit mehr zu haben, was zu einer „Rückkehr in die Unsicherheit“ führt. Dieser Aspekt und seine Folgen werden auch als „**reflexive Modernisierung**“ bezeichnet (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996).

3.1.2 Wandel zur Wissens- und Weiterbildungsgesellschaft

Die starke Verbreitung von **Informations- und Kommunikationsmedien** kennzeichnet die Entwicklung von der Industriegesellschaft zur so genannten „**Wissensgesellschaft**“. Oftmals gehen in der Arbeitswelt hohe Investitionen in Technik mit einem Bedarf an entsprechend gut ausgebildeten Arbeitskräften einher.

Weiterbildung soll hier möglichst direkt auf Qualität und Effizienz der Arbeit einwirken. Der Zugang und der erfolgreiche Umgang mit Informations- und Kommunikationsmedien sind grundlegender Bestandteil einer nachhaltigen Qualifizierung (vgl. Heuer 2001 b, S. 25 f.), denn sie sind Voraussetzung dafür, an der Wissensorientierung im Privat- und Berufsleben erfolgreich teilzuhaben. Dem Wissen bzw. dem zielgerichteten Umgang mit Wissen können hierbei unterschiedliche **Funktionen** beigemessen werden (vgl. Schüßler/Weiss 2001, S. 254):

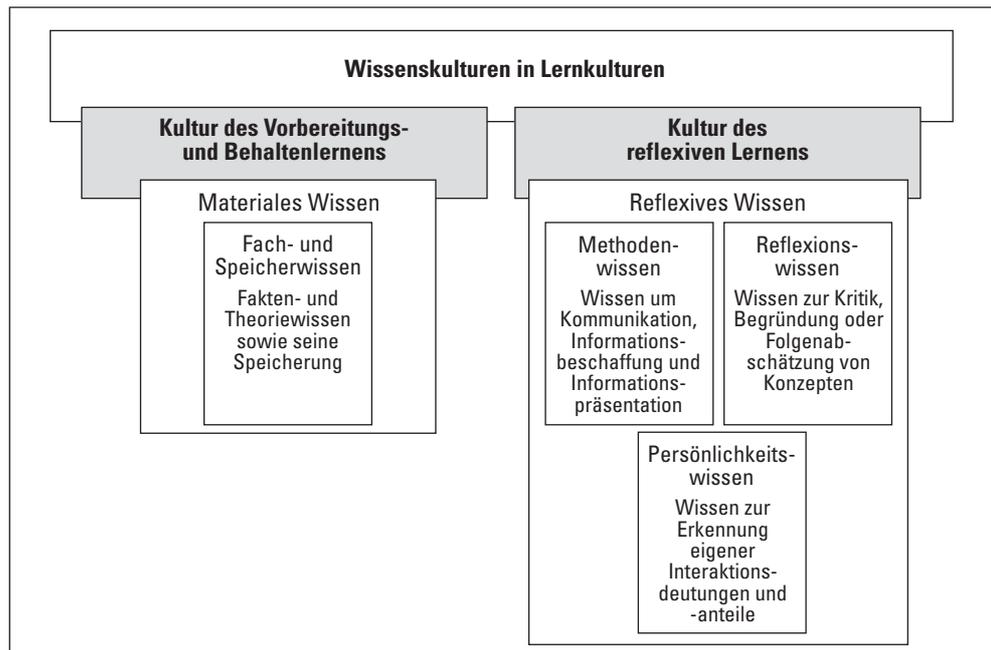
- **Produktionsfaktor Wissen:** *Die Produktivität von Wirtschaftsunternehmen, ihre Innovationskraft und ihr wirtschaftlicher Erfolg sind zunehmend davon abhängig, wie Wissen zugänglich gemacht und zielgerichtet verarbeitet wird (vgl. Stock u. a. 1998, S. 10 f.).*
- **Menschliche Ressource Wissen:** *Die Bedeutung immaterieller Ressourcen, wie Wissen oder Fähigkeiten von Menschen nimmt in wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht zu. Wissen wird zur zentralen Grundlage sozialen Handelns des Einzelnen, da getroffene Entscheidungen und daraus resultierende Lebenschancen davon mit abhängig sind (vgl. Stehr 1994, S. 208).*
- **Lernanforderung Wissen:** *Die exponentiell wachsenden Wissensbestände erfordern nicht nur ständiges Dazu-Lernen, sondern auch das Entwickeln von Strategien und Techniken zur Bewältigung von Wissensexplosion bzw. Informationsflut. Hierzu zählt insbesondere auch die Erkenntnis, dass Erlerntes angesichts der Menge und Geschwindigkeit der Entwicklung neuen Wissens auch immer schneller veraltet (vgl. Willke 1998, S. 355)*
- **Soziale Ordnungskategorie Wissen:** *Die geschilderte hohe Bedeutung von Wissen in allen Lebensbereichen prägt auch soziale Beziehungen. Hiermit verbunden ist aber auch die Konstitution neuer Formen sozialer Ungleichheit – zwischen den „Wissenden“ und den „Unwissenden“.*

Obgleich dem **Wissen** eine zunehmende Bedeutung zukommt, besteht kaum Klarheit darüber, von welchem Wissen hier überhaupt die Rede ist. Geht es um Fachwissen, Speicherwissen, Methodenwissen, Reflexionswissen oder Persönlichkeitswissen? Und woher kommt das Wissen, gibt es tradiertes Wissen oder konstruiert sich jeder sein Wissen selbst, so wie konstruktivistische Theoretiker behaupten (vgl. Kapitel 3.2.1)? Was ist überhaupt relevantes Wissen, angesichts der Wissensexplosion, in deren Verlauf sich unser Wissen jährlich etwa verdoppelt, dafür aber die „Halbwertszeit“ (das ist die Zeit, in der das Wissen 50 % seiner Gültigkeit verliert) drastisch sinkt und z. B. im Bereich des technologischen Wissens bei unter 2 Jahren liegt (vgl. Klimecki 1999,

S. 3)? Wenn das Wissen – also die Frage nach dem „Was“ – zunehmend fragwürdig wird, so werden auch die Lerninhalte zunehmend ungewiss. Der Inhaltsbegriff und der vermeintlich eindeutige Lerngegenstand müssen neu gefasst und gegebenenfalls mit den Lernenden gemeinsam ausgehandelt werden. Wenn „Wissen und Lerninhalt etwas sind, das nur vom Lerner selbstständig geschaffen werden kann und nur, indem man diese Gegebenheiten berücksichtigt, auch nachhaltig in der kognitiven und emotionalen Systemik eingewurzelt werden kann“ (Arnold 2005, S. 8 f.), dann hat das auch Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Lernkultur. Denn die Rollen von Lehrenden und Lernenden – die **Prozessverantwortung** und **Kompetenzzuweisung** – müssen neu verhandelt werden.

Am Beispiel der oben bereits erwähnten „Wissensexpllosion“ zeigt sich, dass die große Menge verfügbaren Wissens einige reflexive Herausforderungen mit sich bringt: Einerseits wird es immer wichtiger, das tatsächlich benötigte Wissen zu selektieren und die richtigen Wege zur Aneignung zu finden. Andererseits muss man sich von vertrautem Wissen trennen können, wenn es nicht mehr benötigt wird oder veraltet ist. Schließlich wird es auch zunehmend schwieriger, widersprüchliche Informationen zu bewerten und daraus eigenes Wissen zu entwickeln. So ergeben sich aus vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Informationen Unsicherheiten. Angesichts der Informationsflut werden diese Unsicherheiten noch vergrößert, da sich noch die Frage stellt, ob man denn bereits über alle relevanten Informationen verfügt. Solche Unsicherheiten nehmen sehr leicht existentielle Dimensionen an – auch hier ist ein selbstorganisierter und reflexiver Umgang mit der eigenen Situation und den Unsicherheiten auslösenden Informationen sehr hilfreich. Im Vordergrund steht somit nicht mehr nur das **materiale Wissen** (Fach- und Speicherwissen), denn Daten können auch außerhalb von Individuen abgelegt und abgerufen werden. Auf Grund dieser Entwicklung gewinnt das **reflexive Wissen** (Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen) an Bedeutung. Es geht nämlich auch darum, zu wissen, wie man zu Informationen gelangt, diese für Problemlösungen nutzt, aber auch mit diesem Wissen kritisch umgeht. Wichtig wird ebenso, Unsicherheiten konstruktiv zu verarbeiten und die eigenen Konstruktionsmechanismen in Interaktionen zu erkennen. Die Kultur eines Vorbereitungs- und Behaltenlernens scheint diesem Wandel nicht gewachsen zu sein. Die Wissensveralterung und -akkumulation erfordert somit eher eine **Kultur des reflexiven Lernens** (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Wissenskulturen in Lernkulturen



Ob diese gestiegenen Anforderungen an Reflexivität und Selbstorganisation in einem direkten kausalen Zusammenhang mit der **Weiterbildungsbeteiligung** stehen oder nicht, kann und soll an dieser Stelle nicht geklärt werden. Statistische Betrachtungen der Entwicklung zeigen jedoch, dass Erwerbstätige doppelt so oft in Weiterbildung involviert sind, wie Erwerbslose (vgl. Dohmen 2003, S. 5 ff.). Die Bereitschaft zur Weiterbildung ist statistisch gesehen bei höheren Schulbildungsabschlüssen höher als bei niedrigeren und in den letzten beiden Jahrzehnten ist ein verstärkter Trend zu höheren Abschlüssen feststellbar (vgl. Heuer 2001 b, S. 26). Heuer sieht hierin einen Hinweis auf eine allgemein steigende Bereitschaft zu Bildung und Weiterbildung und folgert weiterhin, dass hohe Schulabschlüsse somit wahrscheinlich eine wichtige Grundlage für die Motivation zu lebenslangem Lernen seien (vgl. Heuer 2001 b, S. 26). Wie bereits erwähnt, sollen diese statistischen Zahlen (vgl. z. B. das Berichtssystem Weiterbildung des BMBF) nicht zur Entwicklung von Kausalzusammenhängen verleiten, sie deuten aber einen Trend hin zur „Weiterbildungsgesellschaft“ (Arnold/Giesecke 1999) an, der sich durch den Bedeutungszuwachs des individuellen Wissenskapitals und den damit verbundenen Notwendigkeiten – vielleicht auch Zwängen – zum lebenslangen Lernen erklären lässt.

3.1.3 Wandel der Arbeitsstrukturen

Die beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen und zeitgeschichtlichen Entwicklungen – insbesondere die weitreichenden Kommunikationsmöglichkeiten und die Wissensorientierung – aber auch die daraus resultierenden **Wettbewerbsbedingungen** auf globalen Märkten schlagen sich in Veränderungen der Arbeitsstrukturen nieder (vgl. Sennet 1998; Bolz 1999; Burton-Jones 1999; Drucker 1999; Cross/Israelit 2000): Die Bearbeitung von Ideen oder Problemlösungsprozessen werden in stärkerem Maße (meist temporär gebildeten) Arbeits- oder Projektgruppen (z. B. Task Forces, Qualitätszirkel) übertragen oder an externe Kapazitäten vergeben. Generell ist ein verstärkter Trend hin zu Arbeitsverhältnissen festzustellen, die sich weniger an Linienfunktionen innerhalb eines Unternehmens und mehr an spezifischen Projekten oder zeitlich befristeten Aufgabenstellungen orientieren. Viele Arbeitsplätze erfordern nicht mehr die Spezialisierung auf entweder Ausführung, Planung, Organisation oder Kontrolle, sondern Kombinationen daraus. Dies bedeutet, dass immer mehr Arbeitsplätze auch **dispositive Tätigkeiten** und die Übernahme von Verantwortung – und somit auch **Selbstorganisation** und **Selbststeuerung** – umfassen. Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass diese Erweiterung der dispositiven Aufgaben nicht zwangsläufig auch eine **Steigerung von Autonomie** oder gar Selbstentfaltung darstellen (vgl. z. B. Pongratz/Voß 1997) muss. So kann der Abbau einer direkten Arbeitssteuerung eventuell von einer Steigerung des Leistungsdrucks begleitet sein: Es bestehen dann zwar erweiterte Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle, aber die daraus schöpfbaren Potenziale müssen genutzt werden, um größere Arbeitsleistungen zu erbringen. Oder aber die herausforderungsreichen Aufgaben führen zu einer „**Selbstaubeutung**“ der Mitarbeiter/innen (vgl. z. B. Hees u. a. 2001), die – wie Hartmann (2003, S. 13) erwähnt – bis hin zu „gesundheitsrelevanten Fehlbeanspruchungen“ führen kann.

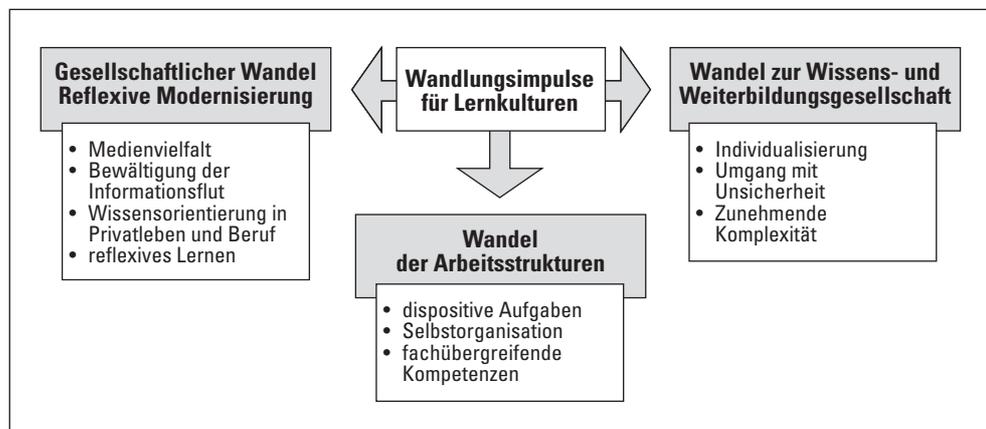
Unabhängig von einer positiven oder negativen Bewertung der zunehmend auch dispositiven Arbeitsaufgaben, stellen sie veränderte Anforderungen an den Einzelnen. Die Bedeutung von **fachübergreifenden Kompetenzen** steigt, während die Bedeutung von fachspezifischen Fähigkeiten an Bedeutung verliert (vgl. z. B. Arnold/Müller 1999). Insbesondere sind somit Sozial-, Methoden- und Selbstlernkompetenzen gefordert, deren Entwicklung meist in weiten Teilen dem Einzelnen selbst überlassen bleibt. Die Einschätzung dieser Entwicklungen gehen auseinander. Während einerseits ein wachsender Egoismus und eine Aufkündigung der Loyalität zum Unternehmen oder gar eine neue vertiefte Form der Ausbeutung von Arbeitskräften hier hinein interpretiert wer-

3. Hintergründe der Lernkulturdebatte

den können (vgl. z. B. Voß 2000; Scholz 2000), gibt es auch andere Interpretationen, die eher die Chancen der Vermeidung von Entfremdung sowie der Steigerung von Selbstentfaltung und -verwirklichung in der Arbeit betonen (vgl. z. B. Deckstein/Felixberger 2000; Littmann/Jansen 2000).

Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die als Hintergrund für den Wandel von Lernkulturen in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurden, sind in Abbildung 3 noch einmal zusammengestellt.

Abbildung 3: Impulse für einen Wandel der Lernkulturen



3.2 Lerntheoretische Hintergründe

In diesem Kapitel werden weniger traditionelle lerntheoretische Ansätze präsentiert, wie Reiz-Reaktions-Theorien oder kognitivistische Theorien, sondern neuere Ansätze, die meist zur lerntheoretischen Begründung für einen Wandel von Lernkulturen herangezogen werden (vgl. z. B. Arnold/Schüßler 1998; Siebert 2001; Dehnbostel 2001). Diese neueren Ansätze gehen davon aus, dass Menschen sich ihr Wissen nur selbstorganisiert aneignen können, Wissen von jedem einzelnen selbst konstruiert wird. Erwachsene lernen nachhaltig, wenn sie an ihren eigenen Problemstellungen arbeiten können. Dieses Verständnis von **Lernen** (Wissensaneignung) hat Auswirkungen auf das Lernarrangement, die Kompetenzverteilung und die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Paradigma der Konstruktivität und Selbstorganisation lässt sich u. a. mittels systemisch-konstruktivistischer Ansätze lerntheoretisch begründen, während die Bedeutung von Selbstbestimmung und subjektiven Lernbegründungen durch die subjektwissenschaftliche

Lerntheorie gestützt wird. In ähnliche Richtung weisen auch Ansätze einer evolutionären Lerntheorie, die aber auf Grund der hier gebotenen Kürze nicht gesondert aufgeführt werden können (vgl. Scheunpflug 2001).

Die im Folgenden dargestellten **Lerntheorien** haben auch die Funktion, die eigenen subjektiven Theorien vom Lernen und Lehren zu hinterfragen. Denn diese inneren Bilder und Überzeugungen, welche sich auf Grund der eigenen früheren lernbiografischen Erfahrungen entwickelt haben, werden in neuerlichen Lernprozessen meist unbewusst re-inszeniert. Somit wirken sie auf das Lehr-/Lerngeschehen ein und beeinflussen daher die Entwicklung der Lernkultur.

3.2.1 Systemisch-konstruktivistische Lerntheorie

Ausgangspunkt konstruktivistischer Theorien ist, dass der Mensch seine Wirklichkeit selbst konstruiert, ohne zu wissen, wie die Außenwelt real beschaffen ist. Wahrnehmungen des Menschen sind somit immer nur seine Erfahrungen zu Dingen, denen er eine Bedeutung zuschreibt, aber nicht die Dinge per se: „Es gibt keine Ebene organisationsfreier unmittelbarer Wahrnehmung. ... Als Organismus haben wir keinen kognitiven Zugang zu unserer Umwelt, sondern nur als Beobachter“ (Schmidt 1987, S. 18).

Sämtliche Informationen, die ein System zur Aufrechterhaltung seiner Organisation benötigt, liegen in seiner Organisation selbst und nur darauf kann sich das Individuum beziehen. Durch diese **Struktur determiniertheit** kann ein System daher nur mit den eigenen kognitiven Systemzuständen interagieren und vorrangig durch negative Rückkopplungsprozesse weitere kognitive Komponenten selbst herstellen, was als **Selbstreferenzialität** bezeichnet wird. Ziel dieses **autopoietischen Zyklus'** ist es, die eigene Identität (bzw. die eigene Organisation) aufrechtzuerhalten und damit einen psychischen Gleichgewichtszustand zu erhalten. Äußere Einflüsse werden zunächst als **Perturbationen** (d. h. Störungen) empfunden und entsprechend der eigenen kognitiven Struktur verarbeitet. Anhand der Resultate früherer Aktivitäten entscheidet das Gehirn, wie die Aktivitäten der Nervenetze gesteuert und gekoppelt werden. Es fungiert insofern wie ein „Neuigkeits- und Relevanzdetektor“ (Siebert 1999 b, S. 19), der aus der Fülle der möglichen Inputs solche auswählt, die subjektiv von Interesse und bedeutend zu sein scheinen. Ereignisse bzw. Erscheinungen der Umwelt werden somit nicht per se als Informationen aufgenommen. Vielmehr wird ihnen eine Bedeutung zugeschrieben, die auf der Grundlage und durch den Vergleich mit früheren Erfahrungen gebildet wird (vgl. Schmidt 1987, S. 14).

Dieser Vorstellung folgend, ist **Lernen** ein weitgehend **selbstorganisiert ablaufender Aneignungsprozess** der Lernenden. Er ist systemisch und situativ und wird letztlich von dem kognitiven Vorwissen, den Verarbeitungsprinzipien, Motivationen und Emotionen der Lernenden gesteuert. Daher kommt den Lernenden immer ein hohes Maß an **Selbststeuerung** zu – sie müssen entscheiden, welche Inhalte für sie bedeutungsvoll sind und welche weiteren Lernschritte sie ergreifen müssen, um eigene Lernziele zu erreichen. Auf Grund ihrer Strukturdeterminiertheit verarbeiten die Lernenden dargebotene Inhalte auf je spezifische Weise weiter, indem die wahrnehmungsbedingten Erfahrungen in Abhängigkeit von den gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen interpretiert werden. Erwachsene generieren also das was sie lernen selbst – es stammt nicht von einer externen Quelle. Die Lernenden **konstruieren** sich damit ein je eigenes Bild vom Lerngegenstand und der Lehr-/Lern-Situation. Dieser Konstruktionsprozess ist aber nicht beliebig, sondern erfährt durch den **situativen Lernort** (Lernort, -gruppe, -methoden etc.) sowie den sozialen Erfahrungen im Kursgeschehen eine Rahmung, die bestimmte Wirklichkeitskonstruktionen mehr oder weniger **viabel** (plausibel, passend) und dadurch wahrscheinlich werden lässt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997).

Viabilität und Konstruktivismus

Das Konzept der „Viabilität“ ist für konstruktivistische Theorien ein zentrales Element. In der Biologie bezieht sich Viabilität (Gangbarkeit) auf die evolutive Angepasstheit, d. h. ein Organismus muss unter den einschränkenden Bedingungen seiner Umwelt in der Lage sein, sein Gleichgewicht zu erhalten und zu überleben. Mit „passen“ ist hierbei lediglich ein Durchkommen und nicht ein Angleichen an die Umwelt gemeint.

Auf der begrifflichen Ebene bezieht sich Viabilität auf das begriffliche Gleichgewicht der kognitiven Strukturen, die erwartbare Ergebnisse geliefert haben und diese auch in Zukunft liefern werden, ohne begriffliche Widersprüche auftreten zu lassen. Ein Gleichgewicht (Äquilibrium) ist dann hergestellt, wenn die eigenen Begriffe und Vorstellungen mit der Erlebniswelt harmonisch verbunden sind, was über Assimilations- und Akkomodationsprozesse erreicht werden kann.

Das pragmatische Interesse, sich in einer unübersichtlichen, kontingenten und komplexen Welt zurechtzufinden ist demnach die Grundlage des Wissenserwerbs. Das Individuum organisiert und konstruiert sein Wissen nicht nach dem Maßstab einer Wahrheitsfindung, sondern nach dem Viabilitätsprinzip, d. h. danach, wie seine Wahrnehmungen zu den bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen und seiner Umwelt „passen“.

Eine Übertragung des Viabilitätsprinzips auf das Lehr-/Lerngeschehen bedeutet, dass Lernende wie Lehrende zunächst mit Hilfe vertrauter kognitiver Schemata die Lernsituation interpretieren und an vorhandenes Wissen anzuschließen versuchen. Dies führt möglicherweise dazu, dass jeder Akteur aus dem Situationskontext nur das herausgreift, was für ihn in diesem Moment passend erscheint. In einer Untersuchung einer Erwachse-

nenbildungssituation zeigte sich das z. B. darin, dass die Dozentin sich selektiv auf solche Teilnehmeräußerungen bezog, die ihr zur Bearbeitung ihrer *curricular* bestimmten Lernthemen passend erschienen, während es für die Teilnehmenden ihre *biografischen* Lernthemen waren, die den **Relevanzfilter** für ihre Aneignungsaktivitäten bildeten. Werden diese unterschiedlichen Viabilitätsprinzipien durch z. B. **Metakommunikation** nicht mitgeteilt, kommt es zu Kommunikationsstörungen oder auch einem Aneinander-vorbei-Reden (vgl. Schüßler 1999).

Die Viabilitätsthese gibt Erklärungsansätze für Verhaltensweisen, die als „**Lernwiderstand**“ interpretiert werden; z. B. kann die Abwehrhaltung gegenüber bestimmten wissenschaftlichen Aussagen darauf hindeuten, dass Lernende dieses neue Wissens nicht in die eigenen kognitiven Strukturen einpassen können oder wollen.

Die systemisch-konstruktivistische Lerntheorie hat zu einem neuen Blick auf Lernen und Lehren geführt. **Lehren und Lernen** werden nicht mehr in logischer Abhängigkeit zueinander betrachtet, vielmehr gelten sie als zwei selbstreferenzielle Systeme (vgl. Siebert 1994, S. 44 f; Kade 1997, S. 52). Das heißt: Es wird also auch gelernt, ohne dass gelehrt wurde und es wird auch anderes gelernt als das, was gelehrt wurde. Die Vorstellungen, Lernen ließe sich durch Lehren erzeugen oder auch eine Lehrform könne eine bestimmte Lernwirkung auslösen, müssen danach stark in Frage gestellt werden. Die Möglichkeiten beschränken sich demnach unter Berücksichtigung der lernerspezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen darauf, ein spezifisches Lernarrangement zu gestalten und Interventionsstrategien auszuwählen, die Lernenden in ihrem Handeln orientieren. Lernen kann somit *ermöglicht*, aber nicht erzeugt werden (vgl. Arnold/Schüßler 2003), was Auswirkungen für die Gestaltung pädagogischer Prozesse hat:

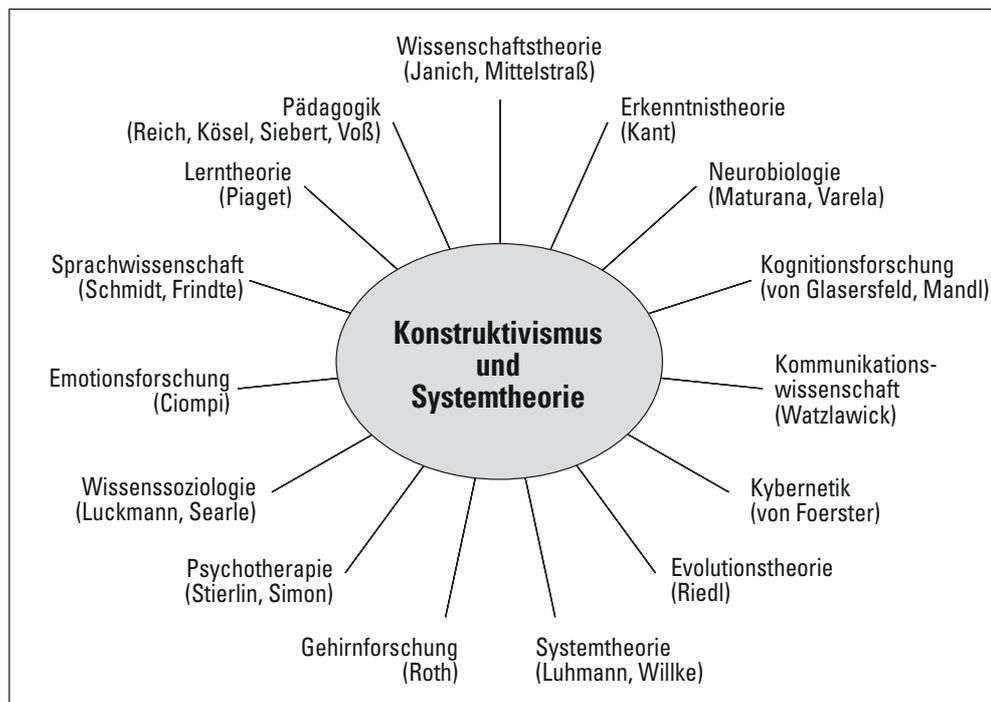
- Wenn Denken, Lernen und Wissensaufbau von bisherigen Erfahrungen abhängen – also durch die vorhandenen kognitiven und emotionalen Strukturen bestimmt werden, müssen Lernumgebungen an diese vorhandenen Strukturen anschließen. Dies bedeutet, dass **Wissensstrukturen** gezielt bewusst gemacht werden müssen (z. B. durch das Erstellen kognitiver Landkarten), damit Lernende ihre Wissensnetze differenzieren, ergänzen und modifizieren können.
- Neues wird wahrgenommen, wenn es als bedeutsam in bestehende Wissensstrukturen integriert werden kann. Daher müssen Lernumgebungen Wahrnehmungs- und Bedeutungsunterschiede und auch ein „Nichtverstehen“ bewusst im Lernprozess aufgreifen und in bedeutende **Differenzerfahrungen** überführen. Zum Umgang mit den resultie-

3. Hintergründe der Lernkulturdebatte

renden Verunsicherungen der Lernenden sollten Hilfe- und Beratungssysteme in Lernumgebungen zur Verfügung stehen, um Lernende emotional zu stabilisieren und sie beim Aufbau viabler Sichtweisen zu unterstützen.

- Wenn die Konstruktion von Wissen auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur des Lernenden konfiguriert wird und Impulse von außen auf dieser Grundlage selbstorganisiert weiterverarbeitet werden, dann müssen Lernumgebungen vielfältige Erschließungszugänge bereitstellen und die Eigenaktivitäten des Lernenden unterstützen. **Flexible Lernumgebungen** scheinen hierzu eher geeignet, als vorab geplante, starre Lernarrangements.
- Wenn Lerninhalte vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke und Handlungsprobleme relevant wahrgenommen werden und somit auf konkrete Situationen bezogen werden können, findet nachhaltiges Lernen statt. Handlungs- und problembezogene Lernumgebungen ermöglichen den Lernenden, Wissen situiert zu verankern, sofern sie an die Handlungsproblematiken der Lernenden anschließen.
- Die Konstruktion von Wissen und die Überprüfung seiner Passfähigkeit findet aber auch im Austausch mit anderen statt. Daher sollten Lern-

Abbildung 4: Theorietraditionen von Konstruktivismus und Systemtheorie



umgebungen diesen Austausch organisieren und über gezielte Rückmeldungen den Lernenden im Aufbau und der Differenzierung seiner kognitiven Strukturen orientieren.

Systemisch-konstruktivistisches Denken hat in den letzten Jahren überall dort beachtliche Resonanz gefunden, wo Menschen sich in sozialen Systemen bewegen und interagieren. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Erfahrung, dass lineare Steuerungsmodelle und Top-down-Hierarchien der Funktionalität und Problemlösefähigkeit komplexer sozialer Systeme nicht gerecht werden. Systemisch-konstruktivistische Ansätze finden sich daher im Bereich des Managements, der Organisationsentwicklung, der Psychotherapie, der Schulpädagogik und eben auch der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1999; Arnold/Siebert 1995). Die folgende Abbildung gibt einen Überblick, aus welchen unterschiedlichen Theoriebereichen (mit ihren zentralen Vertretern) sich der Konstruktivismus speist. Ohne hier näher auf die einzelnen Strömungen einzugehen, wird deutlich, dass konstruktivistisches Denken sich in unterschiedlichen Bereichen entwickelt und somit auch Resonanz in solchen Praxisfeldern gefunden hat, die sich mit Lern-, Erkenntnis- oder Kommunikationsprozessen beschäftigen.

Unsere **Wirklichkeitskonstruktionen** werden über die Interaktion und Kommunikation mit anderen auf ihre Funktionalität geprüft, d. h. „Wirklichkeit“ wird über die Sprache sozial „ausgehandelt“. Angesichts dieser Überlegungen ist auch anzunehmen, dass sich Veränderungen und Innovationen einer Lernkultur nur dann erfolgreich durchsetzen, wenn die Mitglieder den Wandel nicht als Bedrohung, sondern als anschlussfähig und passend zu bisherigen Entwicklungen erleben und wenn Neuerungen in der sozialen Gruppe kommunizierbar sind und somit von allen geteilt werden können.

3.2.2 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

In der Erwachsenenpädagogik sind die konstruktivistischen Sichtweisen nicht unumstritten. Faulstich (2003, S. 216) kritisiert z. B., dass auch „der Konstruktivismus immer noch bei einer Außensicht auf Lernen (verbleibt)“. Auch das Viabilitätsprinzip kann als problematisch betrachtet werden. Zwar könnten darüber die unterschiedlichen Aneignungsaktivitäten von Teilnehmenden erklärt werden, aber ihr Gewordensein, aus dem sich erst die **Motive und Begründungen** für das Lernen erschließen, werde darüber nicht verständlich. Ebenso betrachte der Konstruktivismus die Viabilitätsprüfung vor allem als mentale Leistung, während die Möglichkeit einer aktiven Veränderung des als unpassend empfundenen oder perturbierenden Milieus ausgeklammert werde. Die

Kritik an diesem Ansatz richtet sich vor allem darauf, dass Wirklichkeit als das Produkt mentaler Aktivitäten eines Individuums interpretiert wird und nicht als das Produkt sozialer und historischer Prozesse (vgl. Diesbergen 2000, S. 249). Das Handeln würde dementsprechend durch das Denken und reale Veränderungen durch Reframing ersetzt. Soziale Widersprüche würden zu logischen und der Lernende verbleibe dadurch eigentlich in einer passiven Rolle gegenüber der Realität (vgl. ebd.).

Angesichts dieser Kritikpunkte kann die Rezeption der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp in Teilen der Erwachsenenpädagogik beinahe als Reflex auf die dominierenden konstruktivistischen Diskurse in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung betrachtet werden. Holzkamp (1993) begreift in seiner Lerntheorie Lernen vom Standpunkt des handelnden Menschen aus. Menschliches Handeln versteht er dabei als die **Realisierung von Bedeutungen**, d. h. gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten. Diese sind aber nicht als kognitiver oder mentaler Akt zu verstehen, sondern meinen die aktive Umsetzung derartiger Handlungsmöglichkeiten. Dies bedeutet, dass bei der Analyse von Lernhandlungen objektive Lebensbedingungen und Einflussmöglichkeiten der Individuen nicht ausgeklammert werden dürfen, damit **subjektive Lerngründe** zureichend erschlossen werden können und folglich Lernangebote in stärkerem Maße auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden ausgerichtet sind. Die Begründung einer Lerntheorie vom Standpunkt des Subjekts aus heißt für Holzkamp, die Gründe für das Lernen im „subjekthaft-aktiven Weltbezug bzw. Weltzugriff als Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zu verstehen“ (Holzkamp 1993, S. 23). Lernbegründungen beruhen daher stets auf subjektiven Lebensinteressen. Die Verfolgung dieser Lebensinteressen (beim Lernen als Lerninteressen bezeichnet), bezieht sich in **expansiver Weise** auf die Gewinnung von Handlungsmöglichkeiten („Weltverfügung“) bzw. in **defensiver Weise** auf die Abwehr von deren Bedrohung. Für das Subjekt geht es um die Sicherung der Lebensqualität, als emotionaler Aspekt der Befindlichkeit, für den es Anstrengungen und Risiken in Kauf nimmt. Aus diesem Grunde spricht Holzkamp auch von der „emotional-motivationalen Begründungsstruktur des Lernens“ (Holzkamp 1993, S. 187 ff.).

Holzkamp zeigt mit seiner Kritik an klassischen motivationstheoretischen Konzepten deutlich die Unterscheidung zwischen Bedingtheits- und Begründungsdiskurs auf (vgl. Faulstich/Zeuner 1999 a, S. 32). Im Mittelpunkt stehen nicht die Bedingungen, die Menschen dazu bringen, das ein oder andere Verhalten zu zeigen, sondern die Gründe, die Individuen dazu veranlassen, z. B. belohnte

Handlungen auszuführen oder sich ihnen zu widersetzen. Wenn Lernende durch ein subjektiv empfundenen Handlungsproblem eine Irritation erfahren und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit versprechen, sind expansive Lerngründe gegeben. Eine „Handlungsproblematik“ wird aber erst dann zu einer **Lernproblematik**, wenn es dem Subjekt gelingt, Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herauszufinden, wodurch mögliche Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise sie lernend überwunden werden können. Somit entstehen **Diskrepanzerfahrungen** zwischen Intention („ich will“) und Kompetenz („aber ich kann nicht“). Aus diesem Widerspruch heraus entstehen Lernthemen, die sich nicht auf von außen vorgegebene Gegenstände beziehen, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum im Hinblick auf die Bewältigung der zu Grunde liegenden Problematik. Holzkamp verweist weiterhin darauf, dass Lernen stets kontextualisiert bzw. situiert ist. Er erinnert – in Anlehnung an Merleau-Ponty – daran, dass das Subjekt ein sinnlich-körperliches Wesen ist und daher seine Wahrnehmungen, Interpretationen und Deutungen auch von seiner Lebenswelt, der vorausgegangenen Biografie und seiner Leiblichkeit beeinflusst bzw. begrenzt werden (Holzkamp 1993, S. 253 ff.). Er betont damit den **sozial-historischen Kontext**, in dem das Lernhandeln stattfindet. So wird Lernen auch über die Einbindung in eine Gemeinschaft begründet. Der Wunsch, an einer bestimmten Gemeinschaft teilzuhaben, generiert die Bereitschaft, sich die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Gemeinschaft zu erschließen. Auch diese Lernbegründung hat einen emotionalen Ursprung: das Bedürfnis des Menschen nach Beziehung, Zugehörigkeit und Anerkennung.

Einigen Lernanstrengungen unterziehen sich Menschen aber auch, ohne dass ihnen klar ist, was es ihnen oder ihrer Lebenspraxis nutzt. Lernende in der Schule, im Studium, aber auch in Teilen der beruflichen Weiterbildung haben kaum die Möglichkeit, sich dem Lernen wirklich zu verweigern oder sich einem anderen, interessanteren Lerngegenstand zuzuwenden – sie nehmen die Lernanstrengungen auf sich, um Sanktionen zu entgehen. Es sind dann „**defensive Lerngründe**“, die den Lernenden dazu veranlassen, etwas auswendig zu lernen, um es möglichst erfolgreich in einer Klausur oder in einer Prüfungssituation wiedergeben zu können, und es dann sehr bald wieder als unbedeutend aus dem Gedächtnis zu streichen. Danach reproduzieren die Lernenden die von Lehrenden als vermeintlich „wahr“ oder „richtig“ angebotenen Sachverhalte, nicht weil sie diese als nützlich für das eigene Handeln erfahren, sondern weil es sich im institutionalisierten Lernkontext als vorteilhaft erweist, den extern gesetzten **Lernanforderungen** zu folgen. Nicht das Thema oder ein daraus ersichtliches zu lösendes Problem motivieren zum Lernen, sondern die Vermeidung von Sanktionen.

3. Hintergründe der Lernkulturdebatte

Verständlich wird so z. B., warum Teilnehmende möglicherweise das Gelernte in betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen zwar im Lernfeld anwenden, aber nicht auf das Funktionsfeld, ihren Arbeitsplatz, übertragen. Zum einen sind die in der Maßnahme herausgestellten Handlungsprobleme vielleicht betrieblich nachvollziehbar, aber möglicherweise für das Subjekt bedeutungslos und können daher von diesem auch nicht als Lernproblematiken übernommen werden. Zum anderen verzichtet der Lernende dann auf die Anwendung des Gelernten, wenn sich für diesen keine realistischen Möglichkeiten abzeichnen, durch das neu erlernte Verhalten seine Verfügungsmöglichkeiten im betrieblichen Kontext zu erweitern, sondern damit eher eine noch größere Beeinträchtigung einhergeht.

Für Bildungsverantwortliche stellt sich die Frage, wie Lernkulturen sich entwickeln müssten, um expansives Lernen zu ermöglichen. Der subjektwissenschaftliche Ansatz gibt einige Hinweise, wie expansive Lernprozesse gefördert werden können oder zumindest wie Rahmenbedingungen beschaffen sein müssten, damit expansives Lernen stattfinden kann (vgl. Faulstich/Grell 2003, S. 5; Faulstich 2003, S. 232 f.)

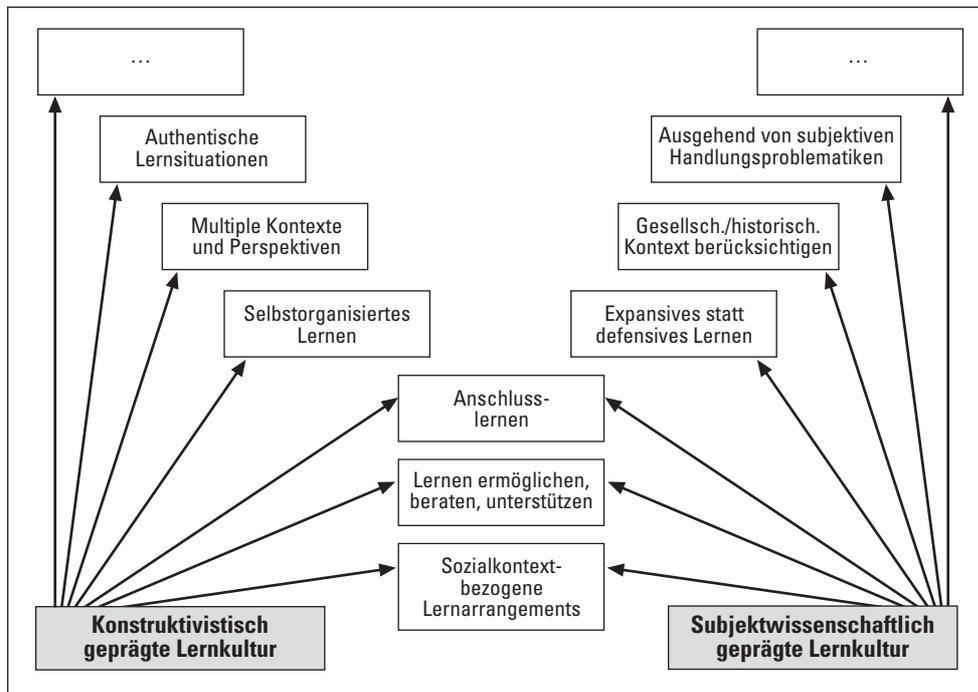
- Wenn subjektive Lernbegründungen die Grundlage expansiven Lernens sind, dann müssten in Lehr-/Lernkontexten solche Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen initiiert werden, innerhalb derer die wirklichen **Lerninteressen** der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können.
- Lehrende sind daher herausgefordert, etwaige gute Gründe für die Akzeptanz eines Lehrangebots fundiert und überzeugend – jedoch ohne Druck und Demagogie – zu vermitteln. D. h.: „Lernstoff“ sollte „**Angebots**“-**Charakter** haben, wobei die Gründe offen zu legen und mit den Betroffenen zu diskutieren sind, die dafür und dagegen sprechen.
- Es sollte vermieden werden, durch disziplinierende Formen oder Verhaltensweisen die Lernenden in defensive Lernhaltungen zu drängen. Dies bedeutet z. B. auf „vorauswissende Fragen“ („known-information questions“) zu verzichten, da diese eher aus Kontroll- und Bewertungszwecken gestellt werden. Stattdessen sollten vermehrt „**wissensuchende Fragen**“ („information-seeking questions“) genutzt werden und auch die Herstellung von Zeitsouveränität über den eigenen Lernprozess gefördert werden.
- Lernen ist stets eine Form sozialen Handelns. Daher bieten sich auch Formen **partizipativen und kooperativen Lernens** an, wie es beispielhaft im „Apprenticeship learning“ (vgl. Collins/Brown/Newman 1989; Lave/Wenger 1991) umgesetzt wird. Das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ wandelt

sich zu einem „Meister-Lehrling-Verhältnis“, bei dem die Lehrenden gemäß ihrer Kompetenz eine Praxis entfalten, in welche die Lernenden schrittweise hineinwachsen. Um Lernwiderstände aus Sanktionierungsgründen zu vermeiden, sollten Perspektivendivergenzen konstruktiv für die Problembearbeitung aufbereitet und die Durchsetzung einer überlegenen Perspektive seitens der Lehrenden vermieden werden.

- Lerngründe entwickeln sich aus Diskrepanzerfahrungen heraus. Lernarrangements sollten daher so gestaltet sein, dass die Lernenden entweder an eigenen Handlungsproblematiken arbeiten können oder sie mit realistischen Problemen und **authentischen Situationen** konfrontiert werden, aus denen heraus sie es als sinnvoll erleben, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern. Lerninhalte sollten daher einerseits problemorientiert und andererseits bedeutsam in Verwendungszusammenhängen der Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden sein.

Im Mittelpunkt der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie steht nicht die Erforschung von Bedingungen, unter denen effizient ein bestimmtes Verhalten gelernt wird, sondern die **Erschließung von subjektiven Gründen für Lernanstrengungen**, die eine erwachsene Person auf sich nimmt. Ein wesentlicher Unter-

Abbildung 5: Lerntheoretische Hintergründe



3. Hintergründe der Lernkulturdebatte

schied zur konstruktivistischen Betrachtung liegt darin, dass Lernen stets in seiner Einbettung in historische und gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse sowie dem jeweiligen Standort des Subjekts betrachtet wird. Diese Sicht ermöglicht ein adäquates Verständnis der Lernbegründungen.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten von systemisch-konstruktivistischer und subjektwissenschaftlicher Lerntheorie sind in Abbildung 5 zusammengefasst.

Zur Reflexion

Verdeutlichen Sie sich nochmals die gesellschaftlichen und lerntheoretischen Hintergründe des Lernkulturdiskurses.

- **Welchen Input liefern diese unterschiedlichen Blickwinkel für die Diskussion um Lernkulturen?**
- **Sind mögliche Begründungen für „neue“ Lernkulturen aus den geschilderten Blickwinkeln gleich oder entdecken Sie Unterschiede?**
- **Welche der Hintergründe sind unabhängig voneinander und welche sind zumindest teilweise voneinander abhängig?**

4. Bildungspolitischer Hintergrund

Es lassen sich verschiedene bildungspolitische Äußerungen und Aktivitäten zum Thema Lernkulturen ausmachen, von denen nun einige vorgestellt werden. Neben den hier ausgewählten Diskussionszusammenhängen, die vorrangig den Bereich der Weiterbildung tangieren, gibt es ebenso übergreifende (bildungs)politische Diskurse und Reformvorhaben, die letztlich auch Auswirkungen auf die Entwicklung von Lernkulturen haben.

4.1 Impulse durch politische Leitlinien und rechtliche Normierung

Als Beispiel für eine politische Leitlinie kann hier das Konzept des **Gender Mainstreaming** (Landesinstitut 2001) genannt werden. Übertragen auf den Weiterbildungsbereich bedeutet das, in allen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter mit zu berücksichtigen, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern hinwirken zu können. Eine solche umfassende Berücksichtigung der Geschlechterthematik mit Blick auf die Gleichstellung von Mann und Frau hat somit auch Auswirkungen auf eine Lernkultur. Berücksichtigt man nämlich, dass das „Arrangement der Geschlechter“ (Goffman 1994) sozial konstruiert ist, dann wird ebenso in Lernprozessen, im Rahmen von Kommunikations- und Interaktionssituationen auf bekannte und bewährte Handlungsmuster zurückgegriffen, die nicht selten von geschlechtstypischen Vorstellungen geprägt sind. Mit dem Postulat des Gender Mainstreaming gilt es somit, einen bewussten Blick auf das „**doing gender**“ zu legen, das ebenfalls entscheidend eine Lernkultur mit prägt. Man denke nur an die Sprachspiele und Inszenierungen von Frauen und Männern in Seminargruppen, die entweder zu einer angenehmen Lernatmosphäre beitragen oder Ausdruck von Diskriminierungspraktiken sind und somit wesentlich Einfluss auf das Lerngeschehen und mithin das Lernen haben (vgl. Derichs-Kunstmann/Müthing/Auszra 1999).

Ein anderes Beispiel ist das bildungspolitische Konzept des **lebenslangen Lernens**, das eng mit Formen des selbstorganisierten Lernen verknüpft ist (vgl. BLK 2004, S. 5). Betont wird, dass mit dem Prinzip der **Selbstorganisation** die Eigenkräfte des Individuums gestärkt und seine Wahlfreiheiten erhöht werden sollen. Diese Zielsetzung stößt in der Weiterbildung weitgehend auf Zustimmung, weil sie sich mit dem Bildungsverständnis eines autonomen, selbstverantwortlichen Subjekts vereinbaren lassen (siehe z. B. Dietrich/Herr 2003 und

2005). Mittlerweile gibt es dazu aber auch eine Reihe von kritischen Stimmen, die in diesen programmatischen Positionen eine gezielte Beeinflussung des Subjekts sehen, die mit einer Verschiebung des Freiheitsbegriffs verbunden ist. Die Betonung des „Selbst“ – in Begriffen wie Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstbestimmung etc. – deutet nach Forneck (2005, S. 125) auf eine „Kapitalisierung des Lebens“ hin. Der Lerner werde zum Entrepreneur seines eigenen Lebens konfiguriert und sein Lernen habe dann nur noch den Zweck einer **Selbstökonomisierung**. Mit dem Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ bekommt dieser Zwang zur forcierten Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeiten und -leistungen einen Namen (vgl. Voß 2000). Dies entspreche ganz den Intentionen politischer Machttträger:

„Im Rahmen neoliberaler Regierung sind Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Wahlfreiheit und der Rückzug ins Informelle, die aus der Sicht eines kritischen Subjekt- und Lernbegriffs die eigentlichen Felder des nicht Disziplinierten darstellen, nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern Instrumente und Vehikel, um das Verhältnis der Individuen zu sich selbst zu beeinflussen. Bezeichnete der Subjektbegriff bisher die Grenze erwachsenenbildnerischer Einflussnahme, so wird in einer neuen Lernkultur jene Selbststeuerung zu einem Moment erwachsenenbildnerischer Rationalität. Die Lernkraft ist dann die einzusetzende Arbeitskraft, die lebenslang erhalten werden muss“ (ebd., S. 126 f.).

Die heute geforderten Kompetenzen schließen die Gesamtheit der Persönlichkeitseigenschaften und Lebensfähigkeiten von Menschen ein. Um diese im Hinblick auf die geforderte „**Employability**“ (Beschäftigungsfähigkeit) zu erhalten, gilt es, auch die Freizeit dazu zu nutzen, arbeitsmarktkompatible und damit verwertbare Kompetenzen auszubilden. Mit dieser Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung löst sich die Trennung von Arbeit und Freizeit sukzessive auf. Andererseits birgt dies aber auch die Chance für den emanzipierten Menschen, zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich die eigene Employability zu beeinflussen.

Die Stärkung des Subjekts steht auch im Zentrum der mit dem ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (BGBl I Nr. 87 v. 30.12.2002, S. 4607) eingeführten **Bildungsgutscheine**. Mit diesem in § 77 Abs. 3 SGB III geregelten System sollte ursprünglich die Auswahlfreiheit des Einzelnen für bestimmte Qualifizierungsmaßnahmen gestärkt werden. Der Schritt von der „**Institutions- zur Subjektfinanzierung**“ hatte aber auch erhebliche wirtschaftliche und strukturelle Konsequenzen für die Bildungsträger (vgl. Kühnlein/Klein 2003; Pätzold

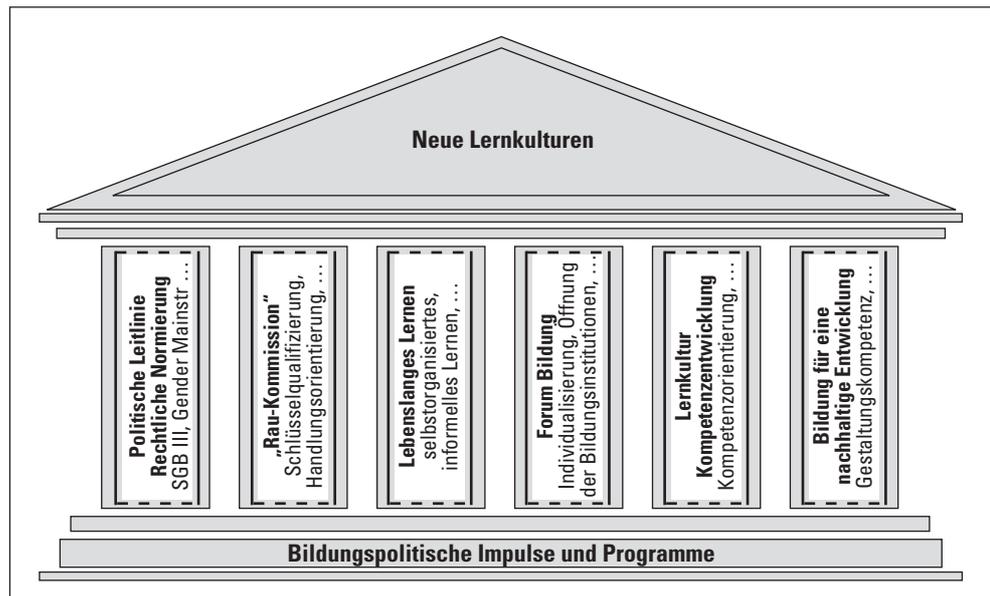
2003). Wurden früher Maßnahmen nach Bedarf in Abstimmung zwischen Arbeitsverwaltung und örtlichen Weiterbildungsanbietern lokal geplant und abgestimmt und Arbeitslose in entsprechende Maßnahmen vermittelt, erhalten seit Januar 2003 Arbeitslose so genannte Bildungsgutscheine, mit denen sie selbst geeignete Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen auswählen. Auf Grund der fehlenden Bildungsberatung bei einer fast unüberschaubaren Angebotsvielfalt führt diese Regelung dazu, dass zahlreiche Bildungsgutscheine nicht eingelöst werden und viele Maßnahmen nicht mehr zustande kommen. Vor allem kleine und lokal tätige Bildungsträger, die in diesem Segment Veranstaltungen anbieten, haben dadurch kaum mehr eine Planungssicherheit und das Risiko steigt, Zeit und Kosten zu investieren, ohne die Refinanzierung ausreichend sicherstellen zu können. Die fehlende Sicherheit und Kontinuität hat somit indirekt auch Auswirkungen auf eine Lernkultur. Denn wenn häufig kurzfristig Raumkapazitäten, Technikausstattung und Personalkompetenzen für eine nun doch noch zustande kommende Maßnahme bereitgestellt werden müssen, beeinflusst dies letztlich auch die Qualität des Angebots. So ist bereits jetzt zu beobachten, dass fest angestellte Mitarbeiter zugunsten von Honorarkräften entlassen werden, weil für viele Träger auf Grund der geringen bundeseinheitlichen Durchschnittskostensätze die höheren Anforderungen und finanziellen Belastungen kaum mehr adäquat getragen werden können.

Auch für die Klientel der Lernenden (Arbeitslose oder von drohender Arbeitslosigkeit Betroffene) hat die Einführung von Bildungsgutscheinen Konsequenzen. Da Bildungsgutscheine nur für solche Weiterbildungsmaßnahmen ausgegeben werden, die eine Verbleibsquote von mindestens 70 Prozent der Teilnehmenden erwarten lässt, erhalten Personengruppen, die ohnehin schwer integrierbar sind auf Grund dieser Regelung kaum mehr eine Chance auf eine geförderte Weiterbildung. Da die Eingliederungserfolge aber nicht nur von den Eingangsqualifikationen und Lernerfahrungen der Lernenden sowie den Kompetenzen der Lehrenden abhängen, sondern vor allem auch von der regionalen Arbeitsmarktlage, dürfte ein solcher Effizienzdruck auch Auswirkungen auf die **Qualität** und Atmosphäre **des Lernprozesses** haben.

Die beiden Beispiele bildungspolitischer Strategien und Regelungen sollten deutlich machen, inwieweit bildungspolitische Entscheidungen und Gesetzgebungen auch indirekt eine Lernkultur mit beeinflussen können. Denn mit den Empfehlungen oder Erklärungen aus der Bildungspolitik sind mögliche Gestaltungsintentionen des Weiterbildungssektors verknüpft, die kurz- oder auch mittelfristig über die Gesetzgebung auch ganz konkrete praktische Relevanz

erhalten und den Rahmen für die Entwicklung von Lernkulturen abstecken. Wurden solche Entwicklungen in diesem Kapitel vorrangig in ihren negativen Konsequenzen beleuchtet, so gibt es selbstverständlich auch positive Impulse aus der Bildungspolitik, die eingefahrene Strukturen zu reformieren versuchen. Die im Folgenden ausgewählten aktuellen Entwicklungen und Programme beschreiben exemplarisch die Richtung, in die sich – zumindest von bildungspolitischer Seite – Lernkulturen in Zukunft innovieren sollen.

Abbildung 6: Bildungspolitische Impulse und Programme für einen Wandel der Lernkulturen



4.2 Wandel der Lernkultur in Schule, Ausbildung und Weiterbildung

Der bildungspolitische Fokus zum Thema Lernkultur ist nicht auf die Weiterbildung beschränkt, sondern umfasst auch Schule, Ausbildung und Studium. In Bezug auf die Entwicklung der Schule gingen zentrale Impulse Mitte der 1990er Jahre von der damals gegründeten **„Rau-Kommission“** aus, die mit ihrer Denkschrift *„Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“* (Bildungskommission 1995) die Vision einer neuen Lernkultur begründet hat. In einer Gegenüberstellung der bisherigen Lernkultur mit zukünftigen Anforderungen heißt es:

„Schule bedarf vielmehr der Ausgestaltung und Ausformung einer Lernkultur, die Mittelpunkt für die damit verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann. (Sie) zielt darauf, in den Lernzusammenhängen Identitätsfindung

und soziale Erfahrung zu ermöglichen. Dies erfordert anders gestaltete Lernsituationen. Sie müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen“ (ebd., S. XIV, f.).

Diese Gedanken waren in hohem Maße anschlussfähig an den zur gleichen Zeit verfolgten Ansatz der **Schlüsselqualifikation** im berufsbildenden Bereich (Arnold/Müller 1999). Angesichts des rascheren gesellschaftlichen und technologischen Wandels der modernen Gesellschaften traten arbeitsplatzbezogene, kurzlebige Inhalte gegenüber fachübergreifenden sowie zeitüberdauernden Inhalten und Fähigkeiten, Arbeitstechniken, Denk- und Lernstrategien zurück (vgl. Dörig 1999, S. 53). Mit diesem Ansatz waren nun aber auch Erwartungen an das Lernarrangement verbunden. So sollten in Schule, Berufs- und Weiterbildung nicht mehr nur Fachwissen und Fachkönnen vermittelt werden, sondern es sollten sich auch Schlüsselqualifikationen entwickeln können, wie z. B. die Fähigkeit zur Teamarbeit, zur Kommunikation und Kooperation und zur selbstständigen Problemlösung.

Mit dem Schlüsselqualifikationsansatz hat sich im beruflichen Bereich vor allem der Ansatz der **Handlungsorientierung** etabliert (vgl. Arnold/Müller 2001). Mit diesem didaktischen Konzept wurde im Rahmen bestehender curricularer Strukturen versucht, angelehnt am Prinzip der vollständigen Handlung, Lernenden zu ermöglichen, sich über eine praktische Problemstellung selbstständig Wissen zu erschließen und die gefundene Problemlösung auch zu bewerten. Da dies im Rahmen bestehender Strukturen zum Teil nur schwer zu realisieren war, war es nur eine Frage der Zeit, bis sich auch die curricularen und organisatorischen Bedingungen entsprechend anpassten. Aus den genannten Entwicklungen hat sich nun das Lernfeldkonzept entwickelt (vgl. Huisinga/Lisop/Speier 1999; Bader/Sloane 2002). Das **Lernfeldkonzept**, welches im schulischen Teil der dualen Ausbildung seinen Ausgang genommen hat, löst sich von der curricularen Struktur der Fachsystematik mit dem Ziel, sich komplette Handlungsfelder und das zugehörige Wissen projektorientiert und situativ zu erschließen. Die Handlungs- und Lernfeldorientierung hat Einfluss auf Art und Inhalt von Prüfungen. Es stellt sich die Frage, wie Kompetenzen und Lernleistungen in offenen und projektorientierten Lernarrangements geprüft und bewertet werden können (vgl. Elster/Dippl/Zimmer 2003). Eine Prüfungskultur, die weniger auf die klassische Wissensabfrage, sondern stärker auf handlungsorientierte Kompetenznachweise setzt, dürfte daher auch Auswirkungen auf die gesamte Lernkultur haben.

4.3 Vom lebenslangen Lernen zur Kultur der Weiterbildung

Die bereits in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der internationalen Bildungsreformdebatten diskutierten Konzepte der „Recurrent Education“ oder „Education permanente“ erlebten in den 1990er Jahren vor allem durch das von der Europäischen Kommission 1996 ausgerufene „Europäische Jahr des **lebensbegleitenden Lernens**“ eine Revitalisierung. Ziel war es, ein lebenslanges Lernen aller zu ermöglichen, wobei deutlich darauf hingewiesen wurde, dass dies nicht unterrichtsähnlich geplant und durchgeführt werden könne. Aus den Erfahrungen schulischen Lernens zeigte sich nämlich, dass dieses nicht in ausreichendem Maße zum selbstständigen Lernen befähigt und der Transfer von Schulwissen auf außerschulische Anwendungssituationen nur schwer gelingt. Vielmehr müsse das Weiterlernen Erwachsener von diesen situationsgerecht selbst gesteuert und vor allen Dingen mit positiven Erfahrungen und Eindrücken verbunden werden (vgl. Dohmen 2001, S. 159).

Fünf Jahre später befasste sich die Tagung der **OECD-Bildungsminister** in Paris gezielt mit Weiterbildung. Es ging hierbei insbesondere um die „Entwicklung einer Kultur der Weiterbildung in allen Ländern“ (BMBF 2001 a). Im Mittelpunkt steht hierbei immer noch der Gedanke des lebenslangen Lernens. Eine Kultur der Weiterbildung muss demnach von Kindergarten und Schule an über das gesamte Berufsleben hinweg konsequent entwickelt werden. Am Ende der Tagung wurde ein Communiqué verabschiedet, welches hinsichtlich des bildungspolitischen Hintergrunds der Debatte um Lernkulturen recht aufschlussreich ist. Die Bildungsminister waren sich darin einig, dass sich ein lebenslanges Lernen nur in enger Kooperation von Regierung, nichtstaatlichen Organisationen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und sonstigen Akteuren des privaten Sektors realisieren lasse. Sprich, es wird eine bessere Koordinierung von Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik sowie der Politik in anderen Bereichen angestrebt (vgl. OECD 2001, S. 1). Zudem wiesen sie darauf hin, dass mit den wachsenden Kompetenzanforderungen am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft auch die Nachfrage der Erwachsenen nach Lernmöglichkeiten steige. Dabei werde dieser Bedarf nicht nur über die formalen Bildungs- und Ausbildungsangebote an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen gedeckt, sondern auch durch **informelle Lernprozesse** am Arbeitsplatz, innerhalb des Gemeinwesens und im privaten Bereich. Diese Tatsache müsse daher auch in der Anerkennung dieser – wie auch immer erworbenen – Qualifikationen ihren Ausdruck finden. Zugleich müsse lebenslanges Lernen finanzierbar sein. Eine Möglichkeit sehen die Verantwortlichen des Communiqués „im Einsatz

von IuK-Technologien sowie in der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse. Die andere Lösung besteht in der Aufstockung der Finanzmittel“ (ebd., S. 3), wobei auch die Anreize zur Eigeninvestition gesteigert werden sollen.

Die bildungspolitische Programmatik zum lebenslangen Lernen zeigt, dass „die Bedeutung des **Lernens als Faktor der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung**“ (Nuissl 2001, S. 6) erkannt wird. Denn es geht darum, den wachsenden Kompetenzanforderungen gerecht zu werden und mit den Risiken der Moderne im individuellen Leben erfolgreich umzugehen. Dabei gibt es gewisse Vorstellungen darüber, wie dieses Lernen erfolgt sowie zu fördern und zu organisieren sei. Der Blick weitet sich von der **staatlichen Regulierung** zur **Selbstorganisation** der Lernenden, die nicht nur selbstständig lernen, sondern dieses Lernen auch zum großen Teil selbst finanzieren sollen. Bildungsinstitutionen sollen sich öffnen und miteinander vernetzen und der Tatsache Rechnung tragen, dass nicht nur in formalisierten und institutionalisierten Strukturen gelernt wird. An Bedeutung gewinnen informell erworbene Kompetenzen, die es zu erfassen und entsprechend weiterzuentwickeln gilt. Dabei unterstützt der Blick auf einzelne Kompetenzbereiche die Tendenz, Wissensbereiche in kleinere Einheiten zu teilen bzw. zu modularisieren und den darüber erworbenen Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb zu zertifizieren. Die Grenzen zwischen Arbeiten, Lernen und alltäglichem Lebenszusammenhang lösen sich auf.

Letzteres wird auch in einem von der Bund-Länder-Kommission in Auftrag gegebenem **Strategiepapier für Lebenslanges Lernen** in der Bundesrepublik Deutschland deutlich: „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK 2004, S. 13). Entwicklungsschwerpunkte der Strategie sind die Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, chancengerechte Zugänge und eine neue Lernkultur zur Popularisierung des Lernens (vgl. ebd., S. 5). Gemäß der biografisch orientierten Strategie, werden verschiedene Hinweise zu einer **neuen Lernkultur** gegeben, die lebenslanges Lernen unterstützen soll (vgl. ebd., S. 19 ff.): So sollen Kindern bereits im Primarbereich die Grundlagen für lebenslanges Lernen systematisch vermittelt werden. Jugendliche sollen durch gezielte Imagearbeit eine positivere Einstellung zum Lernen und zu einer **Leistungskultur** gewinnen –

unterstützt durch entsprechend ausgebildete Lehrende und größere Freiräume der Schulen zur eigenen Profilentwicklung. Das Lernen junger Erwachsener im Rahmen von staatlichen Bildungsinstitutionen sollte die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen durch praxisnahe **Transferorientierung** und die Einbettung von Lerninhalten in übergeordnete Zusammenhänge entwickeln. Die Weiterbildung junger Erwachsener sollte ebenfalls für lebenslanges Lernen zielgruppengerecht motivieren und sensibilisieren. Für das Erwachsenenalter stehen **Modularisierung**, Flexibilisierung und die Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen im Mittelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur. Im Ruhestandsalter sollte der Meinung entgegengewirkt werden, dass Lernen nun nicht mehr notwendig sei – stattdessen sollte zum Lernen für die Gestaltung der persönlichen Lebensführung und zur besseren Bewältigung des Alltags motiviert werden.

Das Konzept „Lebenslanges Lernen“ hat sicherlich den Blick auf Weiterbildung und deren Lernkulturen erweitert. Dazu trug auch das Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen LLL“ bei, welches von 2000 bis 2005 von der BLK gefördert wurde (siehe z. B. Behrmann/Schwarz/Götz 2004 oder die Internetpräsentation www.blk-III.de). Mit dem Gedanken der **Öffnung** und **Vernetzung** von Bildungsinstitutionen werden notwendige institutionalisierte Übergangsstrukturen bzw. Linkage-Mechanismen zwischen Weiterbildung und anderen gesellschaftlichen Bereichen und deren Institutionen und Organisationen (z. B. Arbeitsmarkt, Unternehmen, Schule, Duales System, Universität) in den Blick genommen. Denn aus der soziologischen Arbeitsmarkt-, Mobilitäts- und Lebenslaufforschung wissen wir, dass das Vorhandensein oder Fehlen solcher **Übergangsstrukturen** den Zugang zu Weiterbildung wesentlich beeinflusst (vgl. Wings 2001). Ebenso wichtig ist der Blick auf informelle Lernprozesse, weil nur darüber die Vielfalt des Lernens und somit plurale Bildungsformen außerhalb des institutionalisierten und organisierten Lernens erschlossen werden können.

4.4 Forum Bildung

Das Forum Bildung wurde 1999 von Bund und Ländern zur Sicherung der zukunftsorientierten Qualität des deutschen Bildungssystems geschaffen. In dieser breit angelegten Initiative arbeiteten Ministerien des Bundes und der Länder sowie die Sozialpartner, Kirchen und auch Vertreter/innen von Auszubildenden und Studierenden zusammen. Die Motivation für die Aktivitäten des Forums Bildung basieren darauf, dass

- Bildung sich der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen widmen soll, um die Entwicklungschancen von Individuen, Gesellschaft und Wirtschaft zu steigern und
- gleichzeitig Ausgrenzungstendenzen auf Grund steigender Qualifikationsanforderungen begegnen soll.

Die Auseinandersetzung mit einer neuen Lern- und Lehrkultur dient somit der besseren Bewältigung der Anforderungen aus sozialem und demographischem Wandel sowie aus der zunehmenden gesellschaftlichen **Wissensorientierung** (vgl. Forum Bildung 2001, S. 8). Auf der Grundlage eines Expertenberichts wurden 2001 vorläufige Empfehlungen zu einer neuen Lern- und Lehrkultur erarbeitet. Diese resultieren überwiegend aus Erfahrungen im schulischen Bereich, sind jedoch nach Ansicht der Verfasser auch auf alle anderen Bildungsbereiche übertragbar.

Empfehlungen des Forum Bildung im Überblick

Die folgenden Ausführungen stellen die wesentlichen Inhalte der vorläufigen Empfehlungen zusammenfassend dar (vgl. Forum Bildung 2001, S. 9 ff.):

- **Individualisierung von Lernprozessen, -inhalten und -methoden:** Eine Individualisierung von Lernprozessen ist durch Lernangebote zu verwirklichen, die auf einer stärkeren Selbststeuerung durch die Lernenden bei gleichzeitiger Berücksichtigung von individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und von außerhalb der Bildungseinrichtungen erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen basieren. Anzustreben sind hierbei beispielsweise die gemeinsame Festlegung von Lernzielen, die Förderung von Neugier und Kreativität und sowohl zeitlich als auch inhaltlich flexibler Lernarrangements, die individuelles Lernen sowohl allein als auch in Gruppenkontexten ermöglichen. Der zielgerichtete Einsatz neuer Medien kann bei der Gestaltung entsprechender Lernarrangements unterstützen.
Die Vermittlung von Wissen sollte hierbei auf **anwendbares Wissen** fokussieren und somit neben fachlichen Kenntnisse auch überfachliche Kompetenzen einbeziehen. Reflexion wird in diesem Zusammenhang als wesentlicher Bestandteil von Lernen betrachtet. Sie bietet den Lernenden die Möglichkeit, Lernerfolge und Lernfortschritte sowie die gesteckten Lernziele insbesondere auch hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen zu evaluieren.
- **Rollenwandel der Lernenden und Lehrenden:** Mit der bereits erwähnten Empfehlung zur stärkeren Selbstorganisation von individuellen Lernprozessen geht auch eine Verantwortungsübernahme der Lernenden einher. Neben einer rein individuellen Verantwortung des eigenen (Lern-)Handelns sollen auch demokratisches Handeln und Verantwortung für eine Gemeinschaft geübt bzw. erlernt werden.
Lehrende müssten auf neue Aufgaben bzw. Ausrichtungen vorbereitet werden, die aus den Empfehlungen zu Lernprozessen, -inhalten und -methoden resultieren. Somit

sollte die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden z. B. stärker auf didaktische und fachdidaktische Aspekte fokussieren.

Die **lernförderliche Nutzung neuer Medien** stellt sowohl an Lernende als auch an Lehrende neue Anforderungen. Neben der reinen Fähigkeit zur Bedienung entsprechender Techniken steht hierbei vor allem auch die Bewältigung der mit diesen Medien oft verbundenen Komplexität, Informationsmengen, Strukturierungsanforderungen, kommunikativen Kompetenzen etc. im Vordergrund.

Lehrende werden mit veränderten Aufgaben konfrontiert. Ihre aktive Beteiligung am Aufbau von neuen Lern- und Lehrkulturen erfordert nicht nur die Weiterbildung hinsichtlich Inhalten und Methoden. Sie müssen auch motiviert, befähigt und ermutigt werden, die damit verbundenen Konzepte zu einem Teil ihres professionellen Selbstverständnisses zu entwickeln.

- **Öffnung von Bildungseinrichtungen:** Zur Unterstützung der Verantwortungsübernahme durch Lernende sowie zum Kennenlernen demokratischen Handelns sollten Bildungseinrichtungen **zielgruppengerechte Partizipationsformen** entwickeln, die die Lernprozesse der Lernenden mit einschließen. Konsequenzen aus den bereits erwähnten Gestaltungsempfehlungen für Lernarrangements sind neben rein instrumenteller Verfügbarkeit von Ressourcen (z. B. beim Einsatz neuer Medien) auch das Entwickeln und Verwirklichen entsprechender Konzepte und deren Einbindung in das eigene Angebot. Letzteres wird beispielsweise an der verstärkten Bedeutung überfachlicher Kompetenzen deutlich: Bildungseinrichtungen müssen hierbei nicht nur didaktische Konzepte entwickeln, sondern auch entsprechende Verfahren zur Leistungs- bzw. Erfolgsbewertung oder **Prüfungsverfahren**.

Bildungseinrichtungen sollen zu „**Häusern des Lernens**“ werden, in denen Lernende und Lehrende lernen. Hierzu wird die Formulierung eines Programms für die Einrichtung empfohlen, welches unter Einbeziehung aller Beteiligten und Interessengruppen als Leitlinie für die Operationalisierung der Aktivitäten der Einrichtung dient. Im engen Zusammenhang hiermit steht auch die Empfehlung der Öffnung von Bildungseinrichtungen für die Lebenswirklichkeit von Lernenden und Lehrenden; d. h. die formale Bildung innerhalb der Einrichtungen wird mit den Randbedingungen des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umfelds der Beteiligten verknüpft, um den Lernprozessen einen höheren Realitätsbezug und Ernstcharakter beizumessen.

Die Vielzahl der aus den Empfehlungen resultierenden Anforderungen an Bildungseinrichtungen verlangt nicht nur eine entsprechende Aus- und Weiterbildung des lehrenden Personals, sondern auch gesteigerte **Managementkompetenzen** auf der Leitungsebene.

Zusammengefasst fokussieren die Empfehlungen des Forums Bildung im Wesentlichen auf Aspekte der Individualisierung des Lernens, der Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme der Lernenden und auf eine entsprechende Ausrichtung bzw. Entwicklung von Lernumgebungen und -arrangements, Lehrenden sowie Bildungseinrichtungen. Barrieren, die einer breiten Umsetzung der ausgesprochenen Empfehlungen entgegenstehen, werden in mangelnder Flexibilität mit institutionellen Regeln und Vorgaben, zu wenig individuell angepassten Rahmenbedingungen für Lernen, wenig lernanregenden Rahmen-

bedingungen in Bildungseinrichtungen und einer mangelnden Reform der Aus- und Weiterbildung von lehrendem Personal als „Experten des Lernens“ identifiziert (vgl. Forum Bildung 2001, S. 9). Abschließende Berichte des Forums Bildung zeigen weitere Details, Beispiele und Diskussionsbeiträge auf (siehe Forum Bildung 2002 a und 2002 b).

4.5 Lernkultur Kompetenzentwicklung

Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (2001–2006) hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gezielt die Entwicklung von Lernkulturen im Feld der beruflichen Weiterbildung fokussiert und damit auf zwei Entwicklungstendenzen reagiert:

- „Erweiterung der Sichtweise linearer Lehr- und Lernbeziehungen des kontinuierlichen Lernens zu einer ‚**Kulturbetrachtung**‘ unterschiedlicher Lehr- und Lernstrategien, was gerade mit Bezug auf die Thematik ‚Innovation und Lernen‘ von besonderer Bedeutung ist.
- Übergang von einer Qualifikationsbetrachtung zu einer dynamischen Betrachtungsweise von Kompetenzen, da Qualifikationen auf Zustände hin orientiert sind und Kompetenzen der Bewältigung von Veränderungen dienen“ (Sauer 2000, S. 1).

Die Ziele liegen ähnlich wie beim Vorgängerprogramm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung“ darin, die wirtschaftliche **Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit** zu erhalten.

Als Möglichkeit hierzu wird der Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen bezeichnet. Auf individueller Ebene werden als Hauptziele die Stärkung der beruflichen Kompetenz von Arbeitnehmer/inne/n sowie Strategien zum Kompetenzerhalt bei Beschäftigungslosigkeit genannt. Diese generellen Ziele fächern sich im Rahmen des umfangreichen Programms in detailliertere Ziele auf unterschiedlichsten Ebenen auf (vgl. u. a. Sauer 2000; Erpenbeck/Sauer 2001). Im Rahmen dieses Kapitels ist hierbei insbesondere interessant, dass laut Programmdarstellung eine Politik zur Kompetenzentwicklung in enger Abstimmung mit Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Regionalpolitik stehen soll. Als spezifische Ziele sind somit z. B. formuliert: neue Bewertungsverfahren für Kompetenzen hinsichtlich des Arbeitsmarkts, Verbesserung von Employability, Stärkung von Entrepreneurship und Entwicklung von Innovationsfähigkeit hinsichtlich der Wirtschaftspolitik, bessere Supportsysteme und demokratische Dienst-

leistungsstrukturen hinsichtlich der Regionalpolitik sowie hinsichtlich der Bildungspolitik, der Aufbau eines neuen Verständnisses von kontinuierlichem Lernen, von Kompetenz- statt Qualifikationsorientierung und die Stabilisierung von Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich ihres Kerngeschäfts.

Kompetenzen beziehen sich dabei auf die innerpsychischen Voraussetzungen, die sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen niederschlagen und diese regulieren und somit als Merkmale der Persönlichkeit aufscheinen. Im Zentrum dieses Kompetenzverständnisses steht somit das Individuum, mit all seinen Interessen und Bedürfnissen und nicht eine rechtsförmig bescheinigte Fertigkeit, im Sinne einer Qualifikation. Kompetenzentwicklung wird dabei als ein Prozess verstanden, „in dem die fachliche, methodische und soziale Handlungsfähigkeit sowie die Selbstorganisationsfähigkeit (bzw. Teile dieser Facetten) erweitert, umstrukturiert und aktualisiert wird“ (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 294). Dieses Modell der Kompetenzentwicklung wird folglich als innovatives Gegenbild zu einer als verkrustet und wirkungslos empfundenen – auf Qualifikation ausgerichteten – „Weiterbildung“ entworfen. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass Werte-, Verhaltens-, Erfahrungstransformation mit traditioneller Weiterbildung in institutionalisierter Form nur begrenzt realisierbar sei (ebd., S. 291). Plädiert wird daher für ein „**reflexives Erfahrungslernen**“ und ein tätigkeitsorientiertes bzw. tätigkeitsintegriertes **Lernen am Arbeitsplatz**. Es habe sich gezeigt, „dass der Return on Investment bei Lernformen, die unmittelbar im Prozess der Arbeit integriert sind, nachweislich höher ist als bei traditionellen Formen der Weiterbildung“ (ebd., S. 294).

Die Vielzahl an Gestaltungsprojekten, die über das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gefördert wurden, liefern dennoch wichtige Hinweise dafür, wie sich Lernkulturen entwickeln und verändern (vgl. www.abwf.de).

4.6 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

In den 1970er Jahre wurde auf „Die Grenzen des Wachstums“ (vgl. Meadows 1973) verwiesen und in den Braintrusts der UNO wurde begonnen, über neue Entwicklungs- und Wirtschaftskonzepte nachzudenken. 1980 wurde dann der Begriff „**Sustainable Development**“ geprägt, der mit dem Bericht der Brundtland-Kommission 1987 stärker ins Blickfeld der Politik und der Öffentlichkeit rückte. Mit dem 1992 auf dem Weltkongress der Vereinten Nationen in Rio verabschiedeten Aktionsprogramm „**Agenda 21**“ avancierte „nachhaltige Entwicklung“ schließlich zum Leitbild der 1990er Jahre und die Agenda 21 bilde-

te in Deutschland den Ausgangspunkt für das Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“.

Mit der Unterzeichnung der Agenda 21 verpflichteten sich die Staaten, auf kommunaler, regionaler und gesamtstaatlicher Ebene in Konsultationsprozessen Entwicklungspläne aufzustellen und erste Handlungsschritte für eine ressourcenschonende, sozial gerechte und wirtschaftlich vertretbare Zukunft einzuleiten. Durch Studie des Wuppertal-Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND/Misereor 1995) wurde der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ weiter verbreitet und fand auch Eingang in die bildungspolitische Diskussion – insbesondere auch, weil die **Agenda 21** selbst der Bildung eine große Bedeutung beimisst:

„Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1993, S. 306).

1998 erhielt das Programm mit dem von der Bund-Länder-Kommission verabschiedeten „Orientierungsrahmen“ seine bildungspolitische Legitimation. Der Orientierungsrahmen versteht sich als „gedankliches Fundament, als konzeptioneller Aufriss und als Leitlinie für eine zukunftsfähige Gestaltung pädagogischer Prozesse“ (BLK 1998, S. 9). Die für Bildungsprozesse Verantwortlichen werden aufgefordert, „das übliche Instrumentarium zur Umsetzung von Innovationen einzusetzen ... und Lehr- und Lernprozesse im Sinne des neuen Leitbilds zu verändern“ (ebd.).

Zunächst fokussierte das Programm auf die Umweltbildung. Mittlerweile hat sich das Konzept einer nachhaltigen Bildung jedoch auf alle Bildungsbereiche ausgedehnt. Die Umsetzung der Agenda 21 ist mit vielen unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben an Umwelt-, Sozial- und Entwicklungspolitik verbunden. Auf Grund fehlender vorgegebener Lösungsansätze wird auf die Lern- und Innovationsbereitschaft von Menschen und Institutionen gesetzt. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll die Menschen somit zum Gestal-

tungshandeln befähigen – „**Gestaltungskompetenz**“ wird daher als zentrales Lernziel formuliert. Gestaltungskompetenz ist als ein umfassendes Vermögen zu verstehen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 62). Geworben wird für ein Bildungsprogramm, das auf Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen hin konzipiert ist. Diese **Anschlussfähigkeit** werde neben orientierendem Basiswissen insbesondere durch Methoden, die zum Anpassungs- und Gestaltungshandeln sowie weiteren Lernen befähigen und einen Transfer auf neue Situationen befördern (vgl. ebd, S. 42) gewährleisten. Die zu Grunde liegende lerntheoretische Annahme ist, dass für selbstständiges und erfolgreiches Weiterlernen in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich nicht formale Schlüsselqualifikationen, sondern eine solide und gut organisierte Wissensbasis in der jeweiligen Domäne ausschlaggebend ist, wozu Fakten-, Konzept-, Theorie-, Methoden- und Prozesswissen gleichermaßen gehöre. Die Prämisse der „Anschlussfähigkeit“ macht es erforderlich, die Vermittlung von Wissen an Interessen, Fragestellungen und Handlungsproblemen der Lernenden zu orientieren. Dies führt zu veränderten Anforderungen an pädagogische Arbeit:

*„**Bildung für eine nachhaltige Entwicklung** stellt Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse, die mit der Vermittlung fachlichen Wissens in den herkömmlichen Formen von schulischem Unterricht, beruflicher Ausbildung, akademischer Lehre und allgemeiner Weiterbildung nicht ohne weiteres zu erfüllen sind. Daher bedarf es vielfältiger innovativer Methoden ...“ (BLK 1998, S. 34).*

Als geeignete Methoden einer Nachhaltigkeitsbildung werden z. B. genannt: Projektarbeit, Erkundungen, Formen der Freiarbeit, Methoden spielerischen Lernens, Rollen- und Planspiele, szenisches Spiel etc. Kennzeichen einer entsprechenden „**nachhaltigen Lernkultur**“ sind z. B. Teilnehmerorientierung, partizipative Lernprozessgestaltung, Öffnung der Lernprozesse nach innen und außen, selbstorganisierte und handlungsorientierte Lernformen (vgl. Pätzold/Lang 1999). Im Orientierungsrahmen werden zusätzlich didaktische Prinzipien und damit intendierte Schlüsselqualifikationen vorgestellt, wie z. B. Verständigungs- und wertorientierendes Lernen, die Dialogfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Werteorientierung und Konfliktlösefähigkeit (Mediationskompetenz) fördern (vgl. ebd. S. 27 ff.; de Haan/Harenberg 1999, S. 57).

Das Programm verweist auf die Gestaltung einer Lernkultur, in der Menschen nicht moralisch erzogen, sondern gefördert werden, zu einer „eigenständigen

Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung“ zu gelangen (ebd., S. 63). Drei zentrale Organisationsprinzipien für das Lerngeschehen werden vorgeschlagen, um eine derartige Kompetenzentwicklung zu unterstützen:

- **Interdisziplinäres Wissen:** Die Pluralisierung von Wahrnehmungs- und Problemverarbeitungsmechanismen erfordert die Fähigkeit zum vernetzten Denken, Perspektivenwechsel und Handeln in anderen Kontexten und Sozietäten. Interdisziplinarität wird in diesem Zusammenhang als Entsprechung des Retinitätsprinzips nachhaltiger Entwicklung betrachtet.
- **Partizipatives Lernen:** Die Favorisierung partizipativer Lernformen und -methoden soll Lernende zu einer Teilhabe an nachhaltiger Entwicklung befähigen. Das Partizipationsprinzip knüpft an die intra- und intergenerationelle Gerechtigkeitsvorstellung nachhaltiger Entwicklung an.
- **Innovative Strukturen:** Innovative Strukturen für Bildungseinrichtungen bedeuten z. B.: entsprechende Profilbildung, Öffnung der Institution und Zunahme der Gestaltungsfreiheit. Hierbei handelt es sich um die Leitbild- und Organisationsentwicklung nach den Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung.

Am 20. Dezember 2002 beschloss die Vollversammlung der Vereinten Nationen auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg die zehn Jahre von 2005 bis 2014 als Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development, ESD) auszurufen. Es dürfte daher zu erwarten sein, dass dieses Programm zu einem bedeutenden Leitziel von Bildungseinrichtungen werden wird.

Zur Reflexion

Betrachten Sie nochmals die vorgestellten bildungspolitischen Trends und Programme und beantworten Sie sich folgende Fragen:

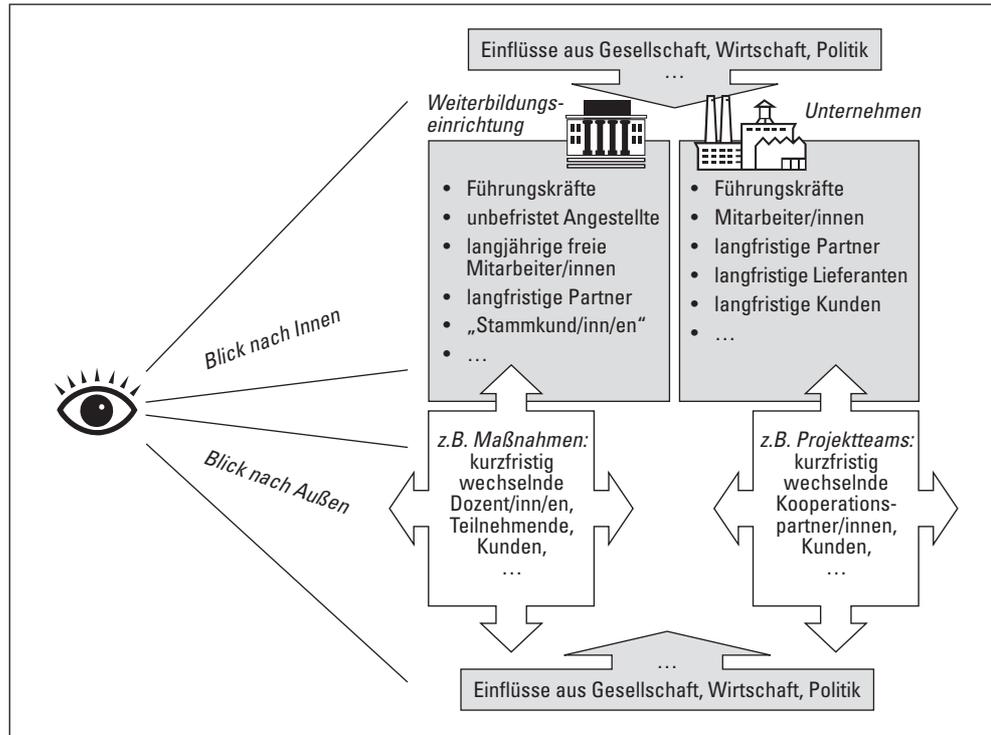
- **Überlegen Sie, welches Bild einer Lernkultur durch die jeweiligen Programme gezeichnet wird.**
- **Welche konkreten Anregungen können Weiterbildungseinrichtungen oder Weiterbildungsabteilungen für ihre eigene Weiterentwicklung aus den Programmen gewinnen?**
- **Welche konkreten Anregungen finden Weiterbildner/innen in den Programmen zur Gestaltung ihrer alltäglichen Arbeit? Worin liegen aber auch mögliche Begrenzungen?**

5. Wandel von Lernkulturen in unterschiedlichen Kontexten

Im Folgenden wird der Wandel von Lernkulturen in verschiedenen Kontexten beleuchtet. Dabei wird zwischen Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen und in betrieblichen Strukturen unterschieden. Wesentlich für die Unterscheidung von Weiterbildungseinrichtungen und betrieblichen Strukturen ist der Aspekt, dass die Endkunden von Weiterbildungseinrichtungen diesen Einrichtungen in aller Regel nicht selbst angehören. Die Teilnehmenden einer Maßnahme, die durch eine Weiterbildungseinrichtung durchgeführt wird, sind somit lediglich temporär Teil einer Lernkultur, welche sie gemeinsam mit der Einrichtung beeinflussen. Weiterbildungseinrichtungen stehen somit vor der besonderen Herausforderung, Lernkulturen bewusst zu gestalten und zu beeinflussen, wobei die Lernenden, also diejenigen, die eine Lernkultur wesentlich mitgestalten, häufig wechseln. Hieraus ergibt sich für Weiterbildungseinrichtungen die Notwendigkeit, den **Blick nach außen**, auf die lernbiografischen Erfahrungen und Erwartungshaltungen, die die Teilnehmenden (bewusst oder unbewusst) mit in die Veranstaltung hineinbringen, zu richten. Demgegenüber ergibt sich vor allem bei der Diskussion zu Lernkulturen in betrieblichen Strukturen der **Blick nach innen**. Neben der Tatsache, dass es oftmals keine Differenzierung zwischen explizit Lehrenden und explizit Lernenden gibt, prägen die Beteiligten in aller Regel über einen längeren Zeitraum hinweg die Lernkultur. Somit wirkt sich eine Lernkultur im Betrieb nicht nur temporär auf das Lernen der Beschäftigten aus, sondern beeinflusst über die in den Arbeitsalltag zurückfließenden Konsequenzen des Lernens auch die eigene Lebens- und Arbeitsrealität.

Die Differenzierung zwischen Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen und denen in betrieblichen Strukturen dient lediglich einer differenzierten Betrachtung des Diskurses um Lernkulturen und darf nicht als Klassifizierung unterschiedlicher „Arten“ oder „Typen“ von Lernkulturen missverstanden werden. So setzen sich z. B. Weiterbildungseinrichtungen auch zunehmend mit ihrer eigenen Lernkultur als Unternehmen auseinander – was dann wiederum der Betrachtung von Lernkulturen in betrieblichen Strukturen (Blick nach innen) entspricht. Auch in betrieblichen Strukturen sind durch gängige Kooperations- und Arbeitsweisen immer häufiger Personen mit der Lernkultur des Unternehmens konfrontiert, die nicht oder nur mittelfristig dem Unternehmen angehören (z. B. Leiharbeitskräfte, Kunden, Lieferanten, Partner, Berater, etc.) – was

Abbildung 7: Prägungen der Lernkulturen in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen



dann einem Blick nach außen entspricht. Die Unterschiede in der Prägung von Lernkulturen sind in Abbildung 7 zusammengestellt.

Die hier dargestellten Blickrichtungen auf Mitarbeiter/innen in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen und – im Falle der Weiterbildungseinrichtungen – auf Teilnehmende von Weiterbildungsmaßnahmen erfassen nicht alle denkbaren Lernkulturen. Auch wenn im Rahmen dieses Studientextes nicht näher darauf eingegangen werden wird, so ist festzuhalten, dass Lernkulturen z. B. auch das informelle Lernen in der alltäglichen Lebensführung (vgl. Kirchhöfer 2000) und das Lernen in anderen Kontexten umfassen. So haben z. B. Diedrichsen u. a. (2003) eine Typologie neuer Lernorte erstellt und ausgearbeitet. Als **neue Lernorte** werden hierbei das Wohnumfeld, Informations- und Medienzentren, Erlebniswelten und Reisen betrachtet. Aus der Natur dieser Lernorte heraus sind die pädagogischen Methoden tendenziell an selbstgesteuertem informellen Lernen ausgerichtet. Das Lernen basiert meist auf rein emotionalen bzw. privaten Motivationen und die Entwicklung dieser Angebotsformen geht in starkem Maße weg von staatlicher Förderung hin zu privatwirtschaftlichen Aktivitäten im Bereich der „Freizeitindustrie“. Die daraus resultierenden Lernkulturen sind somit

in noch stärkerem Maße durch die Lernenden mitgeprägt als in formalisierten Lernkontexten. Diedrichsen u. a. bezeichnen die neuen Lernorte als „**kommunikative und kooperative Lernorte**, die emotionale, kognitive und handlungsorientierte Kompetenzen vermitteln oder auch ganzheitlich integrativ wirken“ (Diedrichsen u. a. 2003, S. 5). Jedoch halten sie auch fest, dass den Lernenden oftmals ihr Lernen an solchen Lernorten nicht bewusst ist. Hier liegen für Diedrichsen u. a. noch Potenziale der neuen Lernorte, denn „es ist ... dringend nötig, das Bewusstsein für Lernprozesse zu schärfen, damit diese und ihre Reflexion besser gefördert werden können“ (Diedrichsen u. a. 2003, S. 4 f.).

Lernen in der virtuellen Welt

Auch in der „virtuellen Welt“ des Internets haben sich Lernkulturen herausgebildet. Beispielsweise teilen Menschen ihr Wissen miteinander und lernen voneinander in Online-communities, Newsgroups oder offenen Expertenplattformen, indem sie es zu einem bestimmten Thema anderen zur Verfügung stellen. Hierbei gibt es verschiedenste Ausprägungen von Rollen – sie reichen von sich selbst regelnden Gruppen bis hin zu Organisationen, welche Glossare oder Enzyklopädien mit Hilfe redigierender Experten oder Tutoren auf der Basis der freiwilligen und unentgeltlichen Mitarbeit vieler tausend Nutzer/innen erstellen. Die Entwicklung von Lernkulturen in virtuellen Räumen wird von dem Kontext gesteuert, in dem das Lernen erfolgt. Entscheidend für E-Learning in einem institutionalisierten Kontext ist, dass die Rollen von Lehrenden (Online-Tutoren) und Lernenden im Vergleich zu den beispielhaft erwähnten Internetcommunities weitestgehend festgelegt sind. Im Vergleich zum Präsenzlernen sind die pädagogischen Handlungen orts- und zeitungebunden. Für die Lehrenden bedeutet dies auch, dass sie von ihren bisherigen Routine-Tätigkeiten zeitweise freigesetzt sind und sich mit anderen Lehrenden und medientechnischen Experten mit der Konzeption, Produktion und Verwaltung medialer Präsentationen von Lehrinhalten befassen müssen. Dadurch, dass viele inhaltliche und methodische Tätigkeiten in die Multimedialität und Interaktivität der Lernsoftware transformiert werden, werden sie auch objektiviert, entpersonalisiert und standardisiert: „Damit verschwinden auch die spontane Kreativität in der Vermittlung und gemeinsamen Erarbeitung der Lerninhalte sowie die disziplinierenden, formierenden und Vorbildgebenden Wirkungen der unmittelbaren Lehrerhandlungen“ (vgl. Zimmer 2001, S. 130). Zwar lassen sich durch Animation, Simulation oder Spiele noch kreative Handlungen für die Lernenden ermöglichen, aber die sozialen Aspekte des Lernens werden in neue Formen transformiert. Denn der pädagogische Dialog und Interaktionen sind durch das System gerahmt: „Wie vielfältig und anregend diese Interaktionsmöglichkeiten auch immer programmiert sein mögen, sie können prinzipiell immer nur die Interaktionen ermöglichen, die in sie eingebaut sind (ebd., S. 132). Schließlich ist zu berücksichtigen, dass im Gegensatz zur traditionellen Lernkultur die Notwendigkeit autodidaktischer Lernkompetenzen wächst, weil die Lernenden Ziele, Inhalte, Methoden und Kontrollen weitgehend selbstgesteuert erarbeiten müssen. Inwieweit virtuelle Lernkulturen entwicklungsförderliche Strukturen aufweisen, hängt somit auch davon ab, inwieweit sie die Beteiligten darin unterstützen, sich die dafür nötigen Gestaltungs- und Selbstlernkompetenzen parallel dazu aufzubauen. Aus diesem Grunde werden virtuelle Lernkulturen in diesem Studentext nicht separat betrachtet, sondern Aspekte des Multimediaeinsatzes werden im jeweiligen Kontext entsprechend berücksichtigt.

5.1 Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen

Nach Siebert (2000, S. 1) deutet die Thematisierung von Lernkulturen darauf hin, dass die Subventionierung im Bereich von Bildungseinrichtungen wohl nicht weiter ausgebaut werden wird. Die verschiedenen Träger der Erwachsenenbildung wie z. B. Kirche, Gewerkschaften, Kommunen oder Betriebe stehen somit vor der Aufgabe, ihre **Funktion und Bedeutung in der Bildungslandschaft** neu zu definieren.

Hierzu zählt nach Siebert (2000, S. 3) die „Klärung und Vergewisserung

- des Aufgabenverständnisses und der ‚Philosophie‘ der Einrichtung/des Trägers,*
- der thematischen Schwerpunkte und Profile,*
- der Kernmilieus und ‚Stammzielgruppen‘ sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen,*
- der Kompetenzprofile und Professionalität der Lehrenden,*
- der spezifischen Veranstaltungs- und Organisationsformen,*
- der bevorzugten Lehrstile, Umgangsformen, Lernarrangements,*
- des ‚Marktwerts‘, gegebenenfalls durch Zertifizierung der Leistungen,*
- der ‚Produktqualität‘ (zum Beispiel Lernberatung, Preis-Leistungs-Verhältnis, Service etc.)“*

Mit Blick auf die Implementierung neuer Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen wird häufig ein radikaler Wandel organisationaler Strukturen gefordert (z. B. Ehses/Zech 2000, S. 5). In einer näheren Auseinandersetzung mit Programmplanung im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Anforderungen weist Heuer (2003) jedoch darauf hin, dass ein radikaler Wandel problematisch ist. Die oft formulierte Radikalität basiert auf einer Diskussion der Anforderungen und lässt den Status quo außer Acht. „So fehlen z. B. noch Überleitungen, die an gewohntes Lernhandeln in der Erwachsenenbildung anknüpfen. ... Wie das geforderte neue Lernverhalten bei Teilnehmer/innen generiert werden kann, ist nicht Gegenstand des Diskurses“ (ebd., S. 163). Es geht jedoch nicht ausschließlich um die Teilnehmenden, sondern auch um die Lehrenden. Heuer beobachtet in Modellprojekten, dass die Rolle von Lehrenden immer stärker eine Mischung aus Spezialist und Generalist wird.

„Von Lehrenden erwarten die Bildungseinrichtungen verstärkt Flexibilität, Engagement und Kreativität sowie eine enge Zusammenarbeit mit den hauptberuflichen Mitarbeiter/innen. Eine sich entwickelnde, freiberufliche Hauptberuflich-

keit' wurde als Trend erkannt (Gieseke 2001). Wenn neue Lernkulturen zunehmen, müssen Lehrende der Weiterbildung ihr Professionswissen erweitern (z. B. erweiterte Methodenkenntnisse, Medienkompetenz, Planen und Organisieren von Lernarrangements, Teamarbeit und Vernetzung als Selbstmanagement, Erstellen von Lerndiagnosen, Durchführen von Lernberatungen etc.)" (Heuer 2003, S. 171).

5.1.1 Kennzeichen neuer Lernkulturen

Eine empirische Studie von Wiltrud Gieseke, die im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, hat u. a. nach strukturellen Charakteristika neuer Lehr- und Lernkulturen geforscht. Hierzu wurden in Interviews Expert/inn/en befragt, die entweder in innovativen Weiterbildungsprojekten arbeiteten oder aber Trends und Tendenzen der Weiterbildungslandschaft kannten (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001). Die ermittelten Charakteristika stellen kein definitives Abbild neuer Lernkulturen in der Weiterbildung dar, geben aber Hinweise, wodurch diese in den untersuchten Projekten bzw. nach Meinung der befragten Expert/inn/en gekennzeichnet sind. Von den umfangreichen Ergebnissen seien an dieser Stelle folgende hervorgehoben (vgl. Gieseke/Käpplinger, S. 236–266):

- **Lernarrangements** in den untersuchten Lernkulturen sind in einem stärkeren Maße gekennzeichnet durch die Verknüpfung einer Vielzahl von Lernorten, -zeiten und -medien.
- Zunehmende **zeitliche Flexibilisierung** führt zu neuen Anforderungen an Lernende und Lehrende.
- **Mediengestütztes Lernen** birgt in Zusammenhang mit **Modularisierung** die Gefahr, dass Lernblöcke inhaltlich sehr klein gestaltet werden. Dies kann eventuell einem nachhaltigen Lernen entgegenwirken, da die Lernangebote dann lediglich als kurzfristige Anpassungsunterstützung dienen.
- Das **Lernen in Präsenzgruppen** ist von großer Bedeutung. Es bietet einerseits inhaltliche Orientierung für Phasen des Selbst- bzw. Fernlernens und entspricht andererseits den sozialen Erwartungen bzw. Motivationen vieler Teilnehmenden. Reine Fernlernangebote sind seltener und stellen höhere Anforderungen an die Teilnehmenden bzgl. Medienkompetenz und Engagement.
- Der **Einsatz neuer Medien** ist als wichtiges Element hochqualitativer Lehr-/Lernkulturen zu betrachten – vorausgesetzt, sie genügen in ihrer Ausführungen den pädagogischen Ansprüchen. Gleiches gilt für „**Edutainment**“, welches motivieren und Interessen wecken soll, jedoch nicht Selbstzweck sein darf und auch keine falschen Erwartungen bei den Teilnehmenden wecken soll.

- Die **Verknüpfung von Lernarrangements** stellt hohe Anforderungen an die pädagogisch Tätigen dahingehend, dass sie stetig zwischen Unter- und Überstrukturierung des Gesamtsettings balancieren müssen. Einerseits geht es darum, ausreichende Möglichkeiten für individuelle Lernwege zu schaffen und andererseits noch über handhabbare Angebotsformen zu verfügen.
Auch wenn den wenig vorherbestimmbaren oder gruppenspezifischen bzw. individuellen Lernprozessen mehr Raum gegeben wird, so dienen Strukturen innerhalb der Angebote als „roter Faden“.

Fasst man die unterschiedlichen Beschreibungen neuer Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen zusammen, so lassen sich folgende Kennzeichen ermitteln (vgl. u. a. Dietrich/Herr 2004, S. 25; Heuer 2003, S. 167 ff.; Siebert 2000, S. 2):

- **Räumliche Flexibilisierung:** Lernorte sind nicht an Lehrorte gebunden. Lernen kann überall stattfinden, also nicht nur in Schulungs- oder Seminarräumen, sondern auch bei Exkursionen in privat organisierten Lerngruppen oder an jedem beliebigen privaten Ort. Methoden des Fernstudiums inklusive E-Learning-Techniken erlauben in vielen Fällen eine weitestgehende Offenheit des Lernarrangements gegenüber dem Lernort. Die räumliche Atmosphäre, die von einem Lernort auf den Lernprozess ausstrahlt, sollte dabei stets mit im Blick gehalten werden.
- **Zeitliche Flexibilisierung:** Insbesondere bei stärker selbstorganisierten Lernprozessen ist auch der zeitliche Ablauf des Lernens durch die Lernenden selbst plan- und steuerbar. Dies setzt jedoch voraus, dass sie mit dieser Flexibilität umgehen können – ihre Zeit und das Lernen auch tatsächlich selbst managen können. Wie auch bei der Unterstützung des Umgangs mit der räumlichen Flexibilisierung kommt der Lernberatung hier eine wichtige Aufgabe zu.
- **Prozessoffenheit, Gruppendynamik, situatives Lernen:** Bei den Lernformen wird der Handlungsorientierung besonderes Gewicht beigemessen. Auch das Lernen innerhalb offener, durch die Lernenden steuerbarer Prozesse sowie das situative Lernen sind hier Gestaltungsmerkmale. „Sollen ein bestimmtes Wissen und die dazu nötige Lerntätigkeit allgemein zu einem positiven Wert werden, müssen sich damit soziale Realität und erstrebenswerte Perspektiven verbinden“ (Heuer 2003, S. 167). Ein Spannungsfeld zwischen den oben genannten Flexibilisierungen und dem Lernen in Gruppen ist durch die Lernbegleiter aufzulösen, die hierbei und bei der Begleitung von Gruppenprozessen als solchen das geeignete und bestunterstützende Maß an Strukturierung finden müssen.

Voraussetzung dafür ist auch ein positives Menschenbild, das ein Zutrauen in das Selbstorganisationspotenzial der Lernenden setzt.

- **Prozessunterstützende und -stabilisierende Rahmenbedingungen:** Aus vergleichsweise höheren Anforderungen an Organisation, Räumlichkeiten, Technik, Materialien etc. ergibt sich ein höherer Planungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsaufwand. Diese höheren Anforderungen ergeben sich sowohl aus diesbezüglich anspruchsvollerer Methodik als auch aus gestiegenen Ansprüchen der Zielgruppen, individuell angesprochen zu werden. Die Rahmenbedingungen müssen daher diese vielfältigen Prozesse unterstützen und trotz der Flexibilisierung Stabilität in der Arbeit gewährleisten.
- **Erweiterte Kompetenzen der Lehrenden:** Die Kompetenzen des „Lehrpersonals“ wandeln sich, da durch die Beratungsförmigkeit der Weiterbildung auch Moderations- und Konfliktlösungskompetenzen erforderlich werden. Das Animieren und Motivieren von Lernenden, ihre Lernberatung und -begleitung sowie die Gestaltung und der Umgang mit digitalen Medien sind weitere Anforderungen.
- **Methodenvielfalt:** Lernarrangements können auf viele verschiedene Methoden und Lernformen zurückgreifen. Präsenzlernphasen und Fernlernphasen können kombiniert werden im Sinne des Blended Learning. Unterschiedlichste Medien können zusammengestellt bzw. zur Zusammenstellung durch die Lernenden bereit gestellt werden.
- **Edutainment:** Unterhaltung und Lernen sind keine streng voneinander zu trennenden Kategorien mehr – auf einen tatsächlich lernförderlichen Einsatz von Unterhaltungselementen oder -arrangements ist jedoch zu achten.
- **Subjektorientierte Inhalte und individuelle Lernwege:** Auch in neuen Lernkulturen stehen Lerninhalte und -gegenstände im Mittelpunkt. Die Möglichkeiten, Schwerpunkte gemäß eigener Motivationen und Vorkenntnisse zu setzen und Lernwege selbst mitzubestimmen sind wichtig, dürfen aber Lernprozesse nicht beliebig und intransparent werden lassen.
- **Individuelle Lernberatung:** Viele der bereits erwähnten Aspekte weisen auf eine Beratung der Lernenden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lernende zu stark selbstgesteuertem oder selbstorganisiertem Lernen fähig sind bzw. über alle hierzu erforderlichen Informationen oder Strategien verfügen. Beratung kann Lernende auch dabei unterstützen, Lernwege, -formen und -inhalte gemäß dem individuellen kognitiven Anspruchsniveau zu identifizieren.

Wie oben erwähnt ist insbesondere beim Einsatz neuer Medien, innovativ wirkender Angebotsformen oder Marketingkampagnen darauf zu achten, dass man nicht zu erzeugungsdidaktischen Grundsätzen zurückkehrt, die lediglich durch eine mediengestützte Aufbereitung und unterhaltsame Darbietung oder Visualisierung verschleiert werden.

„Nachhaltige Lernkulturen wären demgegenüber dadurch gekennzeichnet, dass die Lernanforderungen, mit denen Erwachsene sich in Lebenswelt und Beruf täglich neu konfrontiert sehen, kompetenztheoretisch analysiert und fachdidaktisch geprüft Eingang in Lernprozesse finden, um so zu einer Ordnung der Vielfalt und einer begründeten Auswahl und Reduktion von Wissen zu gelangen“ (Arnold 2001, S. 105).

In diesem Sinne sollten Lernkulturen in der Erwachsenenbildung eine Didaktik aufweisen, die insbesondere die vielfältigen Beziehungen und Wechselwirkungen berücksichtigt und der Tatsache Rechnung trägt, dass Lernen keine abhängige Variable des Lehrens ist, in dem Sinne, dass das das gelernt wird, was gelehrt worden ist (vgl. Schöffter 1998, S. 135). Ein weiterer Hinweis darauf, dass neue Medien zwar vielleicht hilfreich, aber weder Garant noch zwingend erforderlich für die Entwicklung neuer Lernkulturen sind, ergibt sich aus der Betrachtung der regionalen Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen. Obgleich viele Weiterbildungseinrichtungen Online- oder Fernlernangebote in ihren Programmen führen, überwiegen die Präsenzangebote doch bei weitem. Sie sind nicht per se ersetzbar und bieten im Hinblick auf Lernkulturen besondere Anknüpfungspunkte zu regionalen Strukturen und deren Kultur.

5.1.2 Regionale Lernkulturen

Die Verknüpfung von Lernkulturen und regionalen Kulturen ist oft Teil ökonomischer Strategien der Standortentwicklung. Dabei spielen das Qualifikationsniveau der dort Ansässigen sowie die Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle. Kirchhöfer (1999) weist jedoch darauf hin, dass bei Aktivitäten der **Standortentwicklung** oftmals eine Reduzierung von Weiterbildung auf ökonomisch direkt verwertbare Qualifizierung stattfindet. Im Hinblick auf regionale Lernkulturen formuliert er:

*„Wir kehren die Frage ... um: Wir fragen nicht nur, was soll Weiterbildung für die Arbeitsplatzsicherung und eine regionale Ökonomie leisten, sondern welche Leistungen ... müssen Regionen bringen, damit die **Persönlichkeitsentwicklung** aller Bewohner – und damit auch ihre Bildung – möglich wird, die zur Vor-*

aussetzung ihrer Identitätsfindung und ihres sozialen Eingebundenseins werden kann. Die Bildung der Bewohner ist in einer solchen Konzeption nicht das Mittel, sondern das Ziel regionalen Bemühens ...“ (Kirchhöfer 1999).

Aus diesem Verständnis heraus sind regionale Lernkulturen auch nicht vereinfacht als Resultat von einzelnen Bildungsaktivitäten zu betrachten. Regionale Lernkulturen bilden sich in vielerlei Hinsicht auf Grund regionalspezifischer Aspekte, wie z. B.:

- Bedürfnisse und Möglichkeiten der Bewohner,
- Erfahrungen und Traditionen der Bewohner,
- Milieus,
- stark verbreitete Branchen oder Wirtschaftszweige,
- Infrastrukturen.

„Die Art und Weise was, wozu und wie gelernt wird, bekommt regionale Eigenheiten. Es entsteht eine regionale Lernkultur“ (ABWF 2003 a, S. 28). Praktische Ansätze zur Ausgestaltung regionaler Lernkulturen ergeben sich entweder aus regionalen kulturellen Werten bzw. Perspektiven oder aus der konkreten Anregung und Förderung regional orientierter Weiterbildungsanbieter und -angebote. Faulstich/Zeuner (1999 b) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von **Supportstrukturen**. Solche unterstützenden Strukturen bieten durch Sicherung und Bereitstellung von Lernwegen und Lernorten lernförderliche Kontexte und Arrangements (vgl. ebd., S. 58). Ein Weg zum Ausbau von Supportstrukturen für regionale Lernkulturen wird in der **Vernetzung** von Weiterbildungsträgern bzw. -anbietern und regionalen Akteuren aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Kultur gesehen (vgl. Bootz/Jutzi 2004, S. 4).

„Neu ist dabei, dass sich diese Kooperationsformen nicht beschränken auf die bisher schon bekannte Zusammenarbeit unterschiedlicher öffentlich geförderter Bildungsträger, sondern dass sie weit über den bisherigen Lernbereich hinausgehen. Das Lernen ‚wandert‘ dabei keineswegs in nicht-pädagogische Bereiche aus, denn in Betrieben, in Initiativen, im bürgerschaftlichen Engagement oder in Vereinen wurde schon immer gelernt“ (Brödel u. a. 2002, S. 90).

Diese Netze dienen somit nicht ausschließlich ökonomischen Interessen der Regionalentwicklung. Sie fördern auch die individuelle Entwicklung von Identität insofern, als sie Weiterbildung mit kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Aspekten der eigenen unmittelbaren Lebensumgebung verbinden.

5.1.3 Neue Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal

Die Änderungen von gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen stellen Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal vor neue und manchmal auch widersprüchliche Herausforderungen. Zech (1999) spricht in diesem Zusammenhang von einem „**Epochenwandel in der Erwachsenenbildung**“, da Einrichtungen in zweierlei Hinsicht mit ihrer Umwelt kommunizieren: zum einen im Sinne einer „Zuliefererumwelt“, die inhaltliche und nicht zuletzt auch finanzielle Rahmenbedingungen für die Institutionen setzt und zum anderen als „Kundenumwelt“, die ebenfalls den Turbulenzen gesellschaftlichen Wandels unterliegt (ebd., S. 172 ff.). Aus den verschiedenen Anforderungen dieser beiden Kommunikationsumwelten ergeben sich teilweise **widersprüchliche Anforderungen** an Erwachsenenbildner/innen und somit auch an Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Ehses/Zech 1999, S. 32 ff.). Dies sind z. B.:

- Erwachsenenbildung wird einerseits die Aufgabe zugeschrieben, sozialen Ausgleich zu schaffen, während sie andererseits die gesellschaftliche Modernisierung vorantreiben soll, welche zum Teil Ursache der auszugleichenden Härten ist.
- Obgleich insbesondere auch finanziell Benachteiligte als Zielgruppen von Weiterbildung angesprochen werden sollen, soll gleichzeitig marktwirtschaftlich Gewinn erwirtschaftet werden.
- Weiterbildung soll eine integrierende Wirkung haben, gleichzeitig aber milieugerechte Zugänge und Angebote entwickeln.
- Weiterbildung soll das Gemeinwohl unterstützen, gleichzeitig aber individuelle Wettbewerbsstärken aufbauen.

Je nachdem wie Weiterbildungseinrichtungen mit diesen paradoxen Herausforderungen umgehen, dürfte dies auch Einfluss auf die Ausgestaltung ihrer Lernkultur haben. Es scheint daher zentral, diese Spannungsverhältnisse zu reflektieren, um Entscheidungen zur Leitbildentwicklung, zum Angebot, zur Zielgruppenansprache, zur Mitarbeiterentwicklung etc. bewusst zu treffen. Das verhindert, dass Probleme allein als externe Größen wahrgenommen werden und somit implizit eine Lernkultur mitbestimmen, da sich ihre Mitglieder nicht mehr als Gestalter erleben und einbringen.

Die paradoxen Anforderungen wie auch die eingangs beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen (siehe Kapitel 3.1) und ein gewandeltes Verständnis vom Lernen Erwachsener haben auch Konsequenzen für das Professionsfeld der Weiterbildung. Das zeigt sich z. B. an einem veränderten **Rollenver-**

ständnis, das stärker der Aneignungslogik der Lernenden Rechnung zu tragen versucht (vgl. Kemper/Klein 1998; Arnold/Schüßler 1998; Schrader 2001; Forum Bildung 2001; Heuer 2003). Reich an Metaphorik wird dabei ein Wandel der Profession prognostiziert:

- „Neue KursleiterInnen braucht das Land“ (Klein 1998)
- „Vom Methodenklempner zum Lernarchitekten“ (Schlutz 1999 b)
- „Vom Mafia-Modell, bei dem in schwarzen Koffern die geraubten Goldbarren eines Wissensschatzes hinter verschlossenen Türen weitergegeben werden ... zu einem Astronauten-Modell, wo der Reichtum des Weltraums gemeinsam erkundet wird“ (Faulstich 2002, S. 9).

In einer umfassenden Analyse der seit 1998 in Fachzeitschriften verwendeten Begriffe stellt Heuer (2001 b, S. 61) eine Liste **neuer Lehraufgaben** vor, wie z. B.: Moderator, Begleiter, Mediator, Facilitator, Informationsbroker, Supervisor, Inszenierer, Deuter globaler Zusammenhänge, Online-Teacher. Als gemeinsames Merkmal macht sie eine Lockerung der „Verbindung zwischen Vermitteln und Aneignen“ aus. Aus Sicht der Lehrenden nehmen „beratende und animmernde Rollenanforderungen“ (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 246 f.) zu, wofür hin und wieder der Begriff „Edutainment“, der ein Durchlässigwerden der „Grenzen zwischen Bildung und Unterhaltung“ (Dietrich 2004, S. 59) bezeichnet, eingesetzt wird.

Wissensvermittlung ist zwar weiterhin ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit von Weiterbildner/inne/n, jedoch nicht mehr alleinige bzw. hauptsächliche Aufgabe. Das Vermitteln von Lerntechniken und Strategien zum selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernen zählt ebenso zum Aufgabenspektrum, wie das systematische Anbieten von Lernanlässen und das Angebot von Lernmöglichkeiten.

Lernformen und Methoden in einer neuen Lernkultur sind vielfältig und die Herausforderungen für das Weiterbildungspersonal bestehen darin, diese in entsprechenden **Lernarrangements** so zu kombinieren, dass Lernende optimal unterstützt werden. Hierzu ist es erforderlich, die individuellen Lernvoraussetzungen zu erkennen und flexibel bei der Gestaltung von Lernarrangements auf sie zu reagieren. Dies setzt voraus, dass Lehrende die Vielfalt möglicher Lernformen und Hilfsmittel kennen und diese auch inszenieren können. Neben der Kenntnis von Methodik ist auch das Verständnis der dahinter liegenden Prinzipien wie z. B. Selbstorganisation oder Reflexivität von Bedeutung. Weiterbildner/innen müssen sich angesichts dieser Prinzipien selbst als Lernende betrachten

und ihre Lehrtätigkeiten an den eigenen Lernerfahrungen spiegeln. Somit erleben sie selbst die Herausforderungen, die z. B. ein selbstorganisiertes Lernen an ihre Teilnehmenden stellt. Sie erleben, wie schwierig unter Umständen die Festlegung von Lernzielen oder Lernwegen sein kann und wie wertvoll orientierende Unterstützung z. B. in Form von **Lernberatung** ist. Sie erleben, dass herkömmliche Verfahren der Bewertung von Lernerfolgen in neuen Kontexten nur noch bedingt sinnvoll sind und dass Lernende in solche Bewertungen mit einbezogen werden können, usw.

Nicht zu unterschätzen ist, wie der geforderte Rollenwechsel von Lehrenden erlebt wird, die es bislang gewohnt waren, die „eigene Person als wichtigstes Medium in diesem Prozess sinnvoll einzusetzen“ (Forneck 2002, S. 246). Häufig wird postuliert, die gesteigerten Kompetenzanforderungen könnten als Statusverlust (Dietrich 2004, S. 64) oder Überforderung erlebt werden, die zudem nicht mit der konkreten beruflich-finanziellen Situation konform gehen, so dass eine Verbindung der „Expertise für das Unterstützen selbstbestimmten Lernens ... mit einer Professionalisierungsdiskussion“ (Faulstich 2002, S. 11) gefordert wird.

In selbstorganisierten Lernprozessen übernehmen Weiterbildner/innen die Rolle von Lernhelfern, wodurch Lernberatung erforderlich wird, da Lernende oft weder über Vorgehensweisen noch Kompetenz zur Bestimmung individuell angepasster Lerninhalte, Lernwege oder Strukturierungen von Informationen verfügen (vgl. Kemper/Klein 1999, S. 77). Entsprechend stellt sich für Siebert (2001, S. 98) Lernberatung als „Komplementärbegriff zum selbstgesteuerten Lernen“ dar.

Lernberatung steht dabei für

- *„eine andragogische Konzeption von Weiterbildung,*
- *einen angereicherten Lehrbegriff, der auf die Selbststeuerung von (lebenslangem) Lernen abzielt,*
- *ein Lernarrangement, das eigenverantwortliches, aktives Lernen fordert und fördert,*
- *eine andragogische Grundhaltung und einen veränderten didaktischen Blick,*
- *die Suche nach Inhalten, Strukturen und Gestaltungsansätzen einer veränderten Lernkultur, die Handlungsraum für die individuelle und aktive Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Lebensperspektiven eröffnet“*
(Kemper/Klein 1999, S. 75 f.).

Bei einer Verschiebung des **Rollenverständnisses** von der Wissensvermittlung hin zur Lernberatung ist neben der entsprechenden Fachkompetenz auch eine

stärkere **Methodenkompetenz** (hinsichtlich Arbeits- und Lernformen, Techniken, Hilfsmitteln, Beratungsformen etc.) erforderlich. Behrmann (2003, S. 80) differenziert dabei folgende fünf Beratungsbereiche:

- fachlicher Bereich (Klärung von inhaltlichen Fragen),
- lernstrategischer Bereich (Klärung von Fragen bezüglich der Lerntechniken, Lernmethoden und Lernstrategien),
- lernbiografischer Bereich (Klärung von Fragen hinsichtlich Lernerfahrungen sowie der Lerneinstellungen und -haltungen),
- organisatorischer und soziodynamischer Bereich (Klärung von Fragen der Arbeitsorganisation sowie der Soziodynamik in Gruppen),
- psychosozialer Bereich (Beratung als Form der Zuwendung und Fürsorge).

Diese Bereiche erfordern daher hohe kommunikative Kompetenzen, um Beratungs- und Gruppenprozesse besser begleiten zu können. Im Bereich der persönlichen Kompetenzen geht mit der beschriebenen Reflexivität einher, auch Feedback und die Infragestellung der eigenen Rolle nicht nur zu ertragen, sondern ebenso in Lernprozesse einzuarbeiten (vgl. Lieverscheidt 2001, S. 109 f.).

Nicht nur ein verändertes Bild vom Lehren und Lernen stellt das Weiterbildungspersonal vor neue Herausforderungen bezüglich ihres Rollenverständnisses, auch technische und gesellschaftliche Entwicklungen wie z. B. die wachsende Akzeptanz und Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnik (z. B. in computer based trainings – CBT oder web based trainings – WBT) stellen neue Anforderungen an die Rolle der pädagogisch Tätigen. Als E-Tutoren – daneben finden sich Begrifflichkeiten wie Tele-Teacher, Online-Tutor, Tele-Trainer, E-Trainer, E-Moderator, Tele-Coach, learning facilitator (vgl. Rautenstrauch 2001 a, S. 3), Teletechnician, Teledesigner und Telemanager (vgl. Behrendt/Ulmer/Müller-Tamke 2004, S. 23 ff.) – sollen sie multimedial gestützte Lernszenarien konzipieren, arrangieren und prozesshaft begleiten. Zwar variieren die damit verbundenen Tätigkeiten je nach Lernarrangement, eine stets wiederkehrende Kernkompetenz (vgl. Schröder/Wankelmann 2002, S. 21) ist jedoch der Frage gewidmet, wie angesichts der örtlichen Trennung und des Wegfallens von Mimik, Gestik und Körpersprache die Kommunikation mit und zwischen den Lernenden initiiert und aufrecht erhalten werden kann: „Teletutoren müssen in der Lage sein, sich über Distanzen hinweg in die Situation und Befindlichkeit einer virtuell kooperierenden Lerngruppe hineinzusetzen und mit unaufdringlichen Ratschlägen und Aktionen stockende Lernprozesse wieder anzustoßen“ (Jechle u. a. 2001, S. 43). Das Spektrum der **kommunikativen Lehr-/Lernwerkzeuge** umfasst

dabei die so genannte Groupware wie z. B. Hypertext/-media-Systeme, E-Mail, Chat, Application Sharing, Videokonferenzen, Newsgroups oder Whiteboard (vgl. Stammwitz/Thurnes 2001, S. 146 ff.) und erfordert teilweise „sehr viel Aufmerksamkeit, Konzentration und Erfahrung, um der Schnelligkeit der Kommunikation folgen zu können“ (Rautenstrauch 2001 a, S. 5). Weitere Anforderungen an die Lehrenden sind:

- **Medienkompetenz**, die sich jedoch nicht in der technischen Handhabung der erforderlichen Hard- und Software (= Technikkompetenz, vgl. Schröder/Wankelmann 2002, S. 29) erschöpft. Stattdessen wird ein pädagogisch-reflektierter und didaktisch-methodisch fundierter Umgang mit den Möglichkeiten der neuen Medien gefordert. So geben Kerres/Jechle (1999, S. 39) zu bedenken: „Die didaktische Qualität des Mediums ist nicht im Medium implementiert, sondern ergibt sich aus der Konzeption und deren Umsetzung, einschließlich ihrer ‚sozialen Implementation‘ im didaktischen Feld.“
- **Kompetenz zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens**, d. h. Förderung der **Metakommunikation**, „indem der Lerner die Lernhandlungen reflektiert und Erfahrungen mit anderen Teilnehmenden und/oder dem Tutor austauscht“ (vgl. Rautenstrauch 2001 b, S. 30). Eine Anregung hierzu gibt Apel (2003), der die Idee eines Onlinejournals für Lernreflexionen vorstellt.
- **Kompetenz zur Entwicklung von Lernmaterialien** – diese Tätigkeit wird im Vergleich zum Präsenzunterricht als komplexer eingestuft. Zum einen wegen der technischen Umsetzbarkeit, zum anderen weil derartige Materialien „mehr didaktisch-methodische Funktionen“ abdecken müssen (vgl. Schröder/Wankelmann 2002, S. 18).

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass bisherige Basisqualifikation wie didaktisch-methodische oder Fachkompetenz hierbei nicht obsolet werden. Generell unklar ist zudem, inwieweit die Diskussion um multimedial gestützte Lernarrangements auf real existierende Angebote verweist oder ob es sich um eine reine **Potenzialdebatte** handelt, wie Euler (2002) vermutet:

„Es scheint zu den Charakteristika dieses Feldes zu gehören, dass die Potentiale den Realisationen immer weiter voraus sind. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn bereits neue Begriffe mit neuen Technikbezügen aufscheinen – nach E-Learning steht das M-Learning, das Lernen mit Mobilfunk-Technologien, vor der Tür.“

Die „**neuen**“ **Aufgaben des Weiterbildungspersonals** bleiben nicht auf mikrodidaktische Fragen zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen beschränkt, sondern beziehen sich auch auf den Organisationskontext, in den Lernangebote eingebunden sind. Weiterbildner/innen sind nicht nur gefordert, ihre Lehrtätigkeit zu innovieren, sondern auch die Institution bzw. deren Lernkultur als solche. Sie sollten den Mut und die Möglichkeiten besitzen, sich an der Gestaltung der Lernkultur in der Weiterbildungseinrichtung insgesamt aktiv zu beteiligen.

Zur Reflexion

Denken Sie an eine bestimmte Weiterbildungseinrichtung, mit der Sie schon einmal in Kontakt gekommen sind.

- **Charakterisieren Sie die Lernkulturen der Einrichtung nach den Gesichtspunkten, die Sie für sich als Kennzeichen von Lernkulturen identifiziert haben.**
- **Wie setzen sich die Einrichtungen mit dem Thema Lernkultur auseinander?**
- **Wie ist die Einrichtung in der Vergangenheit mit Herausforderungen und Problemen umgegangen – welche Veränderungen lassen sich lang-, mittel- und kurzfristig beobachten?**
- **Welche Aspekte der Auseinandersetzung mit Lernkultur folgen eher einem Blick nach innen (auf die eigene Organisationsstruktur, den Interaktions- und Kommunikationsverhältnissen untereinander, der Mitarbeiterentwicklung etc.), welche eher einem Blick nach außen (Zielgruppenansprache, Teilnehmerorientierung, Angebotsentwicklung etc.)?**
- **Was sind Chancen und Risiken für Weiterbildungseinrichtungen, die ihre Lernkultur lediglich mit einem Blick nach außen reflektieren und ggf. gestalten?**

5.2 Lernkulturen am Arbeitsplatz/im Betrieb

Lernkulturen in Betrieben entfalten sich vor dem Hintergrund, dass aktive **Unternehmensentwicklung** immer seltener als singuläres Großprojekt betrachtet wird. Vielmehr wird berücksichtigt, dass Lernen Motor für Innovations- und Leistungsfähigkeit ist. Dementsprechend zielt Unternehmensentwicklung immer öfter auf kontinuierliche und mit den Arbeitsprozessen verwobene Lernprozesse, die ein Zusammenspiel aus Lernen und Routinisieren sind. Als Unterstüt-

zung bei der Entwicklung von Lernkulturen, die ein Lernen (in) der Organisation fördern, muss die innerbetriebliche Weiterbildung sich neuen Herausforderungen stellen:

„Lernen wird zur alltäglichen Selbstverständlichkeit. Lernen im Unternehmen entfaltet sich intensiver, vielfältiger und in hohem Maße selbstorganisiert. Gleichzeitig werden Lernprozesse stärker zentral und dezentral unterstützt. Es entsteht eine neue Lernkultur. Kontinuierliche Lernprozesse mit vielfältigen, dynamischen, kurzzeitigen Elementen treten an die Stelle großer Vorhaben mit Hilfe von temporären Bildungsinitiativen und aufstiegsorientierten Einzelbausteinen“ (Leuschner/Reuther 1999, S. 77).

5.2.1 Lernkultur und Unternehmenskultur

Lernkultur und Unternehmenskultur stehen in einem engen Zusammenhang. Der Begriff der Unternehmenskultur ist vielfältig interpretierbar. Kennzeichnend sind folgende Aspekte (vgl. Schreyögg 1992; Schein 1995; Schüßler/Weiss 2001):

- Die Unternehmenskultur ist ein implizites und unspezifisches, immaterielles Phänomen, das gemeinsame **Werthaltungen**, Überzeugungen, Orientierungsmuster, kognitive Fähigkeiten und Denkmuster der Mitglieder einer Organisation umfasst. Es prägt auch das Selbstverständnis der Organisationsmitglieder.
- Die Unternehmenskultur wird vom Großteil der **Organisationsmitglieder** getragen und als selbstverständlich hingenommen. Das Handeln der Organisationsmitglieder gestaltet die Unternehmenskultur mit.
- Die Unternehmenskultur ist (zumindest teilweise) als das Ergebnis **sozialen Lernens** in Gruppenprozessen bei der Bewältigung externer Probleme zu verstehen.
- Die Unternehmenskultur ist eine Größe, die **Sinn und Orientierung** vermittelt, Motivationspotenziale schafft und Konsens bzw. Identität stiftet.
- Unternehmenskulturen sind prinzipiell **wandelbar**. Sie werden in aller Regel nicht bewusst von den Organisationsmitgliedern erlernt.

Die Unternehmenskultur bezieht sich in diesem Sinne auf das gesamte organisationale Handeln. Die Lernkultur im Unternehmen bezieht sich auf alle mit Lernen verbundenen kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen „Ausführungsprogramme“ (vgl. Erpenbeck/Sauer 2001, S. 29). Wird die Lernkultur als Bestandteil der Unternehmenskultur betrachtet (vgl. Dehnbostel 2001, S. 87),

so prägen also Ziele, Botschaften, Normen, Riten, Zeremonien und Werte der Unternehmenskultur auch die Lernkultur des Unternehmens. Basis einer Lernkultur im Unternehmen sind letztlich die lerntheoretischen Grundannahmen von Individuen und Gruppen, Lern- und Berufsbiografien sowie Bilder und Routinen von Lehren und Lernen, die in der Historie des Unternehmens gewachsen sind. „Die Lernkultur ist ein lernleitender, integrativer und latenter Orientierungs- bzw. Ermöglichungsrahmen, der in seinem Wirken alle Akteure, wie Individuen, Gruppen und Abteilungen erfasst und Ergebnis und Prozess des Lernens beeinflusst“ (Schüßler/Weiss 2001, S. 269).

Auch im Bereich betrieblicher Strukturen ist somit immer eine Lernkultur vorhanden. Augenmerk ist somit nicht etwa, eine Lernkultur erstmalig zu erschaffen, sondern die Frage, wie die vorhandene Lernkultur aussieht und ob Veränderungen erstrebenswert sind. Unter Berufung auf verschiedene Quellen (Krapf 1992; Sattelberger 1994; Sonntag 1996; Sprüngli 1992) fasst Dollinger (1999, S. 3) Lernkultur als Bestandteil einer Unternehmens- und Führungskultur folgendermaßen zusammen:

*„Alle Menschen entwickeln ein neues Selbstverständnis im Kontakt mit anderen, sie fühlen sich als Lernpartner oder Berater verantwortlich für alle, mit denen sie beruflich oder privat zu tun haben. ... In einem **koevolvierenden Unternehmen** lernt jeder von jedem: die Mitarbeiter voneinander wie von ihrem Vorgesetzten, ihren Kunden, ihren Mitbewerbern und ihren Lieferanten – die Führungskräfte von ihren Kollegen, ihren Vorgesetzten, aber auch von ihren Mitarbeitern!“ (ebd., S. 3).*

Die folgende Tabelle stellt einige Aspekte traditioneller und innovativer Lernkultur idealtypisch einander gegenüber:

Traditionelle Lernkultur	Neue Lernkultur
<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und in dessen Umfeld • Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional angelegten Lernumgebungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeiten • Lernen in „natürlichen“ Lernumgebungen als Erfahrungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit

5. Wandel von Lernkulturen in unterschiedlichen Kontexten

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Lerninhalte werden als geschlossene Wissenssysteme bzw. Teile davon verstanden.• Erwerb von Theoriewissen, im Wesentlichen von didaktisch reduziertem Fachwissen• Präzise Reproduktion des Wissens in vorhersehbaren, festgelegten Handlungssituationen• Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv.• Lehrende leiten an, machen vor, erklären; sie sind Vermittler von Theoriewissen.• Erzeugungsdidaktisches Lernarrangement | <ul style="list-style-type: none">• Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie sind abhängig von individuellen und sozialen Kontexten. Wissen wird aus komplexen Lernsituationen konstruiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit Theoriewissen verbunden.• Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen angewandt und nutzbar gemacht.• Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-Prozesse weitgehend selbständig.• Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen; sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen.• Ermöglichungsdidaktisches Lernarrangement |
|--|--|

(Quelle: nach Dehnbostel 2001, S. 89)

Die vorgestellten Merkmale „neuer“ bzw. „innovativer“ Lernkulturen lassen sich mit Blick auf den betrieblichen Kontext weiter konkretisieren. So schlagen z. B. Leuschner/Reuther (1997, S. 365 ff. bzw. 1999, S. 78 ff.) auf der Basis von Erkenntnissen aus dem Förderprogramm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ die folgenden wesentlichen Kennzeichen für neue Lernkulturen vor:

- **Permanent Lernchancen suchen und nutzen:** Lernchancen ergeben sich aus dem alltäglichen Handeln. Hier müssen sie identifiziert werden. Diese Identifikation setzt voraus, dass bewusst nach Lernchancen gesucht wird und „Betriebsblindheit“ überwunden wird. Die Nutzung der Lernchancen stärkt die Lernenden, trägt zur Festigung vorhandenen Wissens und Könnens bei und zur Entwicklung neuer Kompetenzen. Um Relevantes nicht zu verlernen bzw. notwendiges Neues rechtzeitig zu entdecken ist permanent nach Lernchancen zu suchen.
- **Lernen als Prozess der Arbeit:** Lernen ist kein Prozess neben der Arbeit. Es ist integrativer Bestandteil der Arbeitsprozesse. Die bewusste Gestaltung von Lernprozessen geht mit der Gestaltung von Arbeitsprozessen einher. Hierbei entwickeln sich Maßnahmenketten zur Kompetenzentwicklung statt Einzelmaßnahmen.

- **Orientierung an betrieblichen Prozessen:** Lernprozesse orientieren sich weniger an strukturellen Unternehmensmerkmalen, als an Unternehmensprozessen. Fragen nach Lernkonsequenzen zielen also nicht nur auf die Fragestellung ab „Welche Konsequenzen hat das Erlernte für die Person bzw. die Abteilung?“, sondern vielmehr auf die Konsequenzen für die betrieblichen Prozesse, in die die Lernenden eingebunden sind – also z. B.: „Welche Konsequenzen hat das Erlernte für den Produktionsprozess?“
- **Gesteigerte Selbstorganisation:** Lernende übernehmen Verantwortung für ihre Lernprozesse, die gewählten Formen von Lernangeboten sowie zumindest teilweise auch Lerninhalte und Lernwege.
- **Erschließung von Lernprojekten aus dem Arbeitsalltag:** Lernpotenziale werden nicht nur aus klassischen Weiterbildungsaktivitäten heraus ausgeschöpft. Weiterbildung wird „entbürokratisiert“. Neben dezidierten Weiterbildungsmaßnahmen werden Lernpotenziale aus dem Arbeitsalltag erschlossen, wie z. B. die Reflexion und Diskussion von Arbeitsprozessen in Gruppen. Das Ermöglichen und Fördern von Lernen wird eine Aufgabe der Führungskräfte, die sich somit auch als Lernbegleiter oder Coaches verstehen.
- **Lernen mit hoher Transferorientierung:** Neben der Nutzung bekannter Konzepte wie z. B. job rotation steht im Vordergrund, dass Lernen tatsächlich Konsequenzen hat. Dies bedeutet, dass Lernaktivitäten zu Gestaltungsmaßnahmen führen, die den Alltag der Lernenden ändern. Voraussetzung hierfür ist eine hohe Anpassung von Lernbausteinen an die spezifische betriebliche Realität.
- **Transparenz und Überprüfbarkeit:** Der Zugang zu Lernmöglichkeiten muss allen Mitarbeitenden möglich und transparent sein. Lernprozesse sollten evaluiert werden und ggf. auch ihr Nutzen belegbar sein.
- **Diversifikation:** Die Verantwortung für das Lernen wird einerseits auf die Lernenden und andererseits auf die Führungskräfte verlagert. Dies ermöglicht eine Vervielfachung von Lernaktivitäten, wobei gleichzeitig die Tendenz zu vielen kleinen statt wenigen umfangreichen Maßnahmen unterstützt wird. Zur Nutzung der entstehenden Vielfalt und Schaffung von Synergien ist eine Vernetzung von Lernelementen bzw. -maßnahmen sowie der Austausch darüber von Vorteil.
- **Lernen aus Fehlern und Erfolgen:** Lernanlässe bieten sich aus der Reflexion der Arbeit. Hierbei werden Fehler als wesentliche Lernanlässe verstanden und statt zu Schuldzuweisungen zur Initiierung von Lernen genutzt. Gleichwohl beschränkt sich das Lernen aus Erfahrungen nicht nur auf Fehler – auch Erfolge bieten Lernanlässe.

Diese Merkmale fokussieren im Gegensatz zu den bereits in Kap. 5.1.1 genannten Charakteristika neuer Lehr-/Lernkulturen, welche sich eher auf die didaktische Ebene beziehen, stärker auf die Lernkultur als Bestandteil der Unternehmenskultur.

5.2.2 Lernkulturen und lernende Organisationen

In betrieblichen Strukturen ist die Diskussion um Lernkulturen eng mit dem Konzept der lernenden Organisation verbunden. Ausgehend von der Vorstellung, dass das **Wissen der Organisation** in gegebenen und gelebten Regeln und Routinen verankert ist, ist es wichtig für Unternehmen, dass diese Regeln und Routinen die Bewältigung der betrieblichen Herausforderungen ermöglichen. Wenn nun diese Herausforderungen in dynamischen Umfeldern veränderlich und variabel sind, so bedeutet dies, dass auch die Regeln bzw. Routinen sich anpassen können müssen. **Organisationales Lernen** zur dynamischen Ausrichtung auf die jeweiligen Herausforderungen ist nun davon abhängig, wie die Organisation lernt und wie entwicklungsfähig sie ist. Die Lernkultur kann als Rahmen zur Ermöglichung des organisationalen Lernens betrachtet werden und hat einen großen Einfluss auf dessen Qualität. Pätzold/Lang (1999) betrachten intensiv den erforderlichen Wandel von Lernkulturen zur Gestaltung von lernenden Organisationen. Sie orientieren sich dabei an verschiedenen Dimensionen organisationalen Lernens (vgl. Dehnbostel 1997, S. 78 ff.; Münch 1995, S. 43 ff.): Ökonomie, Kultur, Arbeits- und Lernorganisation, Lerntheorie, Didaktik-Methodik.

Grundlegend für die Betrachtung der **ökonomischen Dimension** ist für Pätzold und Lang der Wandel im Verständnis von Unternehmen als tayloristisch funktional geprägtem Konstrukt hin zu einem sozio-technischen System. Hierbei werfen sie vor allem Fragestellungen hinsichtlich des Umgangs mit Wissen im Unternehmen auf, wie sie aus Arbeiten zum **Wissensmanagement** bekannt sind (siehe z. B. auch: Nonaka 1991 und 1992; Pautzke 1989; Senge 1996; Probst u. a. 1997). Die aus dieser Betrachtung der ökonomischen Dimension festgehaltenen Kennzeichen lernender Organisationen sind:

- Lernende Organisationen müssen **kollektives Wissen** zielgerichtet mit Hilfe von Wissensmanagement generieren, strukturieren und bereitstellen. **Organisationales Lernen** meint somit die „Nutzung, Veränderung und Weiterentwicklung der organisatorischen Werte- und Wissensbasis eines Unternehmens“ (Pätzold/Lang 1999, S. 27).
- Organisationales Wissen verändert sich durch die Kommunikation und Interaktion der Organisationsmitglieder untereinander und mit der

Umwelt. Die Unterstützung einer jeweils **situations- und aufgabenge-rechten Kommunikation** (z. B. in kommunikativen Netzwerken wie Communities of Practice) ist ein weiteres Merkmal lernender Organisationen.

- Die Veränderung einer Organisation erfolgt durch die **Überführung von Lernerfahrungen** in organisatorische Normen, Standards, Strategien und Regeln“ (ebd., S. 28). Lernende Organisationen nutzen daher sowohl individuelle als auch kollektive Lernerfahrungen bewusst – d. h. strukturell betrachtet: transparent, flexibel und vernetzend.
- Lernende Organisationen pflegen einen **reflexiv** konstruktiven Umgang mit Lernprozessen.

Bei der Betrachtung der **kulturellen Dimension** von lernenden Organisationen betonen Pätzold und Lang insbesondere selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernprozesse. Sie weisen aber auch darauf hin, dass verschiedene Konzepte und Aktivitäten im Unternehmen zu einer bewussten (Mit-)Gestaltung der Lernkultur genutzt werden können: Organisationsentwicklung, Projektmanagement, Qualitätsmanagement und Evaluation (vgl. Pätzold/Lang 1999, S. 45–53). Die Anwendung dieser Konzepte zur gezielten Veränderung der Lernkultur muss jedoch mit entsprechender Skepsis betrachtet werden, da wesentliche Voraussetzungen für den Erfolg oftmals nicht gegeben sind. Diese reichen von individueller Motivation und Fähigkeit über akzeptierte gemeinsame Visionen und Ziele bis hin zu schwer änderbaren Strukturen oder knappen Budgets oder Ressourcen.

Auf der Ebene der **Lern- bzw. Arbeitsorganisation** ist eine intensive Analyse von Arbeitsplätzen hinsichtlich ihrer Eignung als Lernorte und ihrer Lernpotenziale erforderlich:

„Bei der Auswahl und Erschließung von Arbeitsplätzen als Lernorte ist zu fragen, worin die Lernmöglichkeiten bestehen, inwieweit systematische Lernprozesse möglich sind und wie eng sich diese mit informellen und erfahrungsgeliteten Lernprozessen verbinden lassen. Der Untersuchung und Identifizierung lernfördernder und lernhemmender Arbeitsbedingungen kommt besondere Wichtigkeit zu“ (Pätzold/Lang 1999, S. 58).

Als Hilfsmittel zur Beurteilung der Qualität der Lernprozesse am Arbeitsplatz können folgende Aspekte untersucht werden (vgl. Franke/Kleinschmitt 1987 nach Pätzold/Lang 1999, S. 58):

- Problemhaltigkeit,
- Handlungsspielraum,
- Variabilität,
- Integralität,
- qualifikatorischer Nutzwert und
- soziale Unterstützung.

Besondere Potenziale zur Umsetzung des Lernens am Arbeitsplatz bieten Gruppenarbeitskonzepte wie teilautonome Arbeitsgruppen, Qualitätszirkel oder Projektgruppen. Gruppenarbeitssituationen stellen häufig Ausgangspunkte für Lernprozesse dar – bestimmte Aufgaben- und Problemstellungen übersteigen Wissen und Fähigkeiten der Gruppe, woraufhin die Gruppe sich fehlendes Wissen aneignet bzw. eigene Problemlösungsprozesse einleitet.

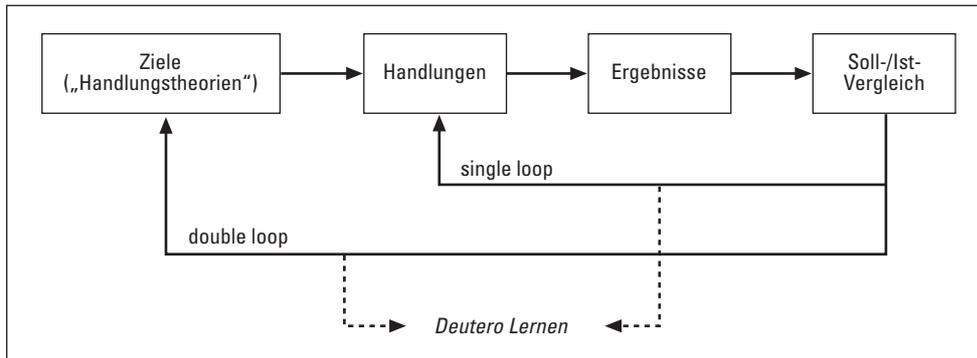
Bei Betrachtung der organisationalen Lernkultur hinsichtlich ihrer **lerntheoretischen Dimension** wird die Bedeutung von der Verknüpfung individueller und kooperativer Lernprozesse deutlich:

„Wollen Organisationen den durch unterschiedliche Faktoren bestimmten Wandel mitgestalten, sind sie darauf angewiesen, individuelles und kooperatives Lernen durch ‚Lernbrücken‘ zu organisationalem Lernen werden zu lassen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass individuelle und kooperative Lernprozesse Voraussetzung für organisationales Lernen sind. Was einzelne Mitarbeiter in den unterschiedlichsten Zusammenhängen gelernt und erarbeitet haben, soll in die Organisation einfließen, strukturell abgesichert und so Bestandteil einer organisationalen Wissens- und Handlungsbasis werden“ (Pätzold/Lang 1999, S. 93).

Das Lernen in einer entsprechenden Lernkultur kann somit je nach erforderlicher Reflexivität als single-loop-, double-loop- oder deuterio-learning ausgeprägt sein (vgl. Agyris/Schön 1999; Stäbler 1999, S. 42 ff.; vgl. auch Abb. 8):

- **Single-loop-learning** (Anpassungslernen) bestätigt bestehende Handlungstheorien und passt sie ggf. an vorgegebene Normen und Ziele an. Eine grundlegende Veränderung von Handlungsmustern und Orientierungen ist hierbei nicht möglich, wohl aber das Kompensieren von Abweichungen gegenüber den Vorgaben.

Abbildung 8: Formen organisationalen Lernens



- **Double-loop-learning** (Veränderungslernen) stellt die zu Grunde gelegten Handlungsmuster in Frage. Das hiermit dann eventuell verbundene Umlernen erfordert das Überwinden von Widerständen.
- **Deutero-learning** (Prozesslernen) umfasst schließlich noch die Reflexion des eigenen Lernprozesses und die Analyse bestehender Problemlösungsstrategien. Dadurch gelingt es, sich selbst als Umwelt anderer sozialer Systeme zu verstehen und somit Rücksicht auf die Überlebens- und Entwicklungsbedingungen der anderen zu nehmen, wodurch Konflikte antizipiert, in ihren Folgen bewertet und wiederum für interne Korrekturen ausgewertet werden können.

Das organisationale Lernen umfasst mehr als die Summe individueller Lernprozesse. Dies zeigt sich zum Beispiel in Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die sich einem bestimmten Problemfeld widmen. Jede/r Mitarbeitende mag sich bereits selbst mit dem Problem auseinandergesetzt und eine eigene Problemlösungsstrategie entwickelt haben. Wenn diese gegenseitigen Vorstellungen, Ziele, Erwartungen und Normen ausgetauscht und auf dieser Basis Gesamtentscheidungen entwickelt werden, die möglicherweise zu einer Neuorientierung individueller Lösungsmuster beitragen, dann hat organisationales Lernen stattgefunden. Dabei haben diese gemeinsamen Entscheidungen und Handlungsstrategien eine andere Tragweite für die Organisation als die Summierung der Einzelentscheidungen: „Organisationales Lernen erfolgt über Individuen und deren Interaktion, die ein verändertes Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen“ (Probst/Büchel 1998, S. 21). Um individuelles in organisationales Lernen zu transformieren, nennen Probst/Büchel (ebd., S. 22 ff.) drei wesentliche Bedingungen:

- **Transparenz**, um individuelle Erfahrungen einem größeren Personenkreis mitzuteilen und dementsprechend öffentlich zu machen,

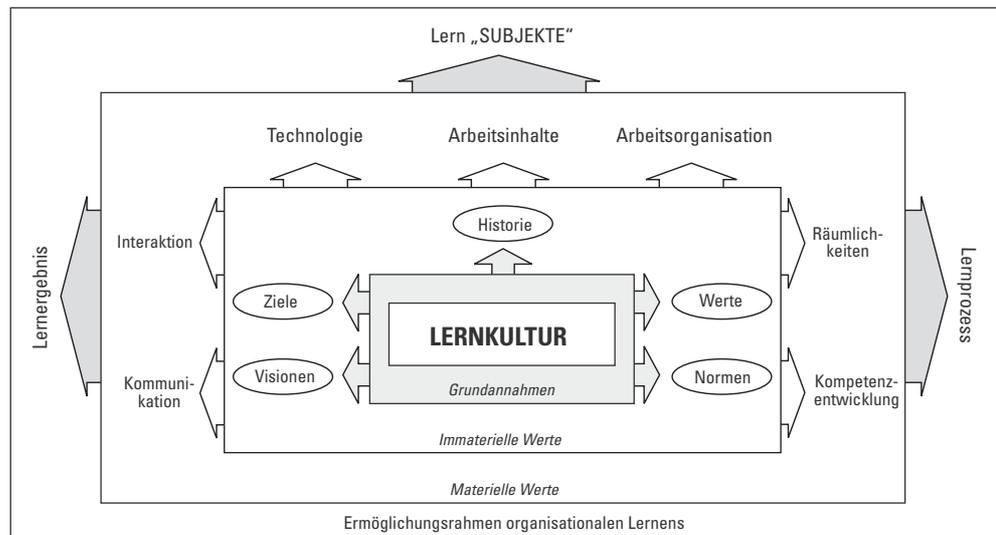
5. Wandel von Lernkulturen in unterschiedlichen Kontexten

- **Integration** des Wissens in neue Problemlösungen, z. B. in Form didaktisch-methodischer Modelle, die der Handlungsorientierung dienen,
- **Kommunikation**, um eine konsensuelle Verständigung über die Wirklichkeit (Zielvorstellung, Qualitätskriterien etc.) und das daraus folgende Handeln zu ermöglichen.

Die hieraus resultierende Erwartung an adäquate Lernkulturen ist, dass sie Veränderungs- und Prozesslernen nicht nur ermöglichen, sondern auch aktiv fördern. Je nach Ausgangslage in der Organisation sind hierzu drastische Veränderungen in unterschiedlichsten Bereichen erforderlich. Auf der **didaktisch-methodischen Dimension** ginge es nach Pätzold/Lang (1999) darum, individuelles, kollektives und letztlich organisationales Lernen miteinander zu verschränken, d. h. auch aus eigenen und fremden Erfahrungen zu lernen. Die didaktischen Konzepte sollten ihrer Meinung nach auf der Theorie eines gemäßigten Konstruktivismus fußen. Die von ihnen vorgestellten Konzepte organisationalen Lernens sind u. a. Action Learning, Chaos-Piloten und Learning Labs (vgl. Pätzold/Lang 1999, S. 122 ff.).

Zusammenfassend stellt das Bild einer Lernkultur als Ermöglichungsrahmen für organisationales Lernen die erwähnten Aspekte in Zusammenhang. Auf den Ebenen von Grundannahmen, immateriellen und materiellen Werten wird

Abbildung 9: Lernkultur als Ermöglichungsrahmen organisationalen Lernens



(Quelle: Schüßler/Weiss 2001, S. 267)

schnell die Komplexität der Gestaltung bzw. gezielten Veränderung von Lernkulturen deutlich.

5.2.3 Organisationsentwicklung als Chance zur Entwicklung von Lernkulturen

Am Beispiel der Lernberatung zeigt sich, dass die Gestaltung von Lernkulturen zu selten in eine entsprechende **pädagogische Gesamtkonzeption** der jeweiligen Organisation eingebettet ist, die sich dadurch auszeichnen könnte, dass das individuelle professionelle Selbstverständnis auf den Prüfstand gestellt wird und eine grundsätzliche, partizipativ und kooperativ ausgerichtete Neuorientierung erfolgt. Stattdessen sind Projekte zu selbstgesteuertem Lernen „zu häufig an einzelne, hoch engagierte ErwachsenenbildnerInnen gebunden“ (Klein/Reutter 2003 a, S. 51). Klein/Reutter fordern daher „**fehlerfreundliche Organisationen**“, die es den pädagogisch Tätigen erlauben, „neue didaktische Konzepte zu erproben, deren Tragfähigkeit sich erst noch erweisen muss“ (Klein/Reutter 2003 b, S. 173). Günstige Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Lernberatung werden daher in folgenden Bereichen gesehen (vgl. Klein/Reutter 2003 a und b, 2004; Wenzig 2003):

- **Interaktiv-reflexive Arbeitsstruktur:** *Lernberatung und auch neue Arbeitsansätze benötigen Räume und Foren für die Entwicklungsarbeit, für die konkrete Erprobung, für die Reflexion von Erfahrungen, Dokumentation der Ergebnisse und Erfolge sowie konkrete Räume und Zeiten des Austauschs im Team, in der Abteilung und mit den Vorgesetzten. Die Dokumentation dient dabei der Reflexion, der Ergebnissicherung, der nachhaltigen Nutzung für andere sowie der Öffentlichkeitsarbeit.*
- **Etablierte Kooperationsformen:** *Hier geht es um strukturierte Arbeitsformen, die Verbindlichkeit und Kontinuität schaffen, aber auch klare Arbeitsaufträge transportieren und eine Verwendung des Erarbeiteten für den Gesamtprozess garantieren.*
- **Interne Promotoren und externe Berater:** *Hiermit sind zum einen Personen in der Einrichtung gemeint, die den Prozess verantwortlich gestalten sowie zum anderen externe Berater, die Projekte unterstützen und durch ihren Außenblick eine erweiterte Sichtweise in der Evaluation anbieten können.*
- **Erweitertes Verständnis von Support:** *Hiermit ist der Support für die Teilnehmenden und Kunden gemeint, das kann sowohl die Bereitstellung entsprechender Materialien sein, als auch Hilfen, die die Lebensumstände der Lernenden in den Blick nehmen, zum Beispiel durch die Bereitstellung von ‚lernfreien‘ Kommunikationsräumen o. Ä. (Klein/Reutter 2003 b, S. 184).*

- **Bildung von Netzwerken:** *Netzwerkbildung ist für solche Einrichtungen bedeutsam, die z. B. mit so genannten Problemgruppen arbeiten und daher einen Austausch mit der Sucht- und Schuldnerberatung einschließen, Zugänge zu Selbsthilfegruppen ermöglichen und durch die Integration von Arbeitsämtern und Betrieben die Berufsperspektive verbessern helfen.*

Diese Beispiele zeigen, dass sich vor dem Hintergrund der Lernkulturdebatte nicht nur Herausforderungen für Lernende und pädagogisch Tätige ergeben, sondern die Organisation in Folge der beschriebenen vielfältigen Veränderungen gefordert ist, sich weiterzuentwickeln, um neuen Anforderungen gerecht zu werden. Dies gilt nicht nur für betriebliche Strukturen von Wirtschaftsunternehmen, sondern in gleichem Maße auch für **betriebliche Strukturen von Weiterbildungseinrichtungen**. Wenn diese sich auf **Organisationsentwicklungsprozesse** einlassen bzw. sich dazu herausgefordert sehen, dann liegen die Gründe möglicherweise in den folgenden Bereichen (vgl. von Küchler/Schäffter 1997, S. 52 ff.):

- Veränderungen von Rechtsformen und/oder Betriebsgröße sowie eine wachsende Bedeutung wirtschaftlicher Aspekte,
- arbeitsteilige Ansätze der Gestaltung von Aufbau- und Ablauforganisationen, um wachsender Komplexität zu begegnen,
- Veränderungen der Erwartungen von Gesellschaft und Lernenden, z. B. hinsichtlich Inhalten, Lernformen und schneller Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen,
- Erhalt der Organisation bei Sicherstellung erwachsenenpädagogischer Qualität durch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und des -managements,
- gesteigerte selbstständige Entwicklungsfreudigkeit und Flexibilität der Leitung oder einzelner Mitarbeiter/innen, um als lernende Organisation wandlungsfähiger zu werden.

Eine systemische Sicht auf Weiterbildungseinrichtungen verdeutlicht, dass Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen hierbei nicht nur auf „betriebsinterne“ Organisationsaspekte beschränkt bleiben kann. Von Küchler/Schäffter (1997, S. 65) beschreiben aus diesem Blickwinkel Weiterbildungseinrichtungen als „eine formalisierte und auf Dauer gestellte **Verknüpfungsstruktur**“ zwischen der Weiterbildungseinrichtung als Betrieb, dem ordnungspolitischen Rahmen und der Angebotsstruktur.

Hilfreich sind auch die Erkenntnisse von Dietrich/Herr zur Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich der Entwicklung hin zu neuen Lernkulturen. Basierend auf Ergebnissen des Projekts SELBER (Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen) geben sie unter anderem folgende Hinweise (vgl. Dietrich/Herr 2004, S. 30 f., 2005):

- *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen sollte nicht nur auf Grund veränderter ökonomischer Rahmenbedingungen initiiert werden, sondern auch an „die organisationalen Erfordernisse hoch differenzierter pädagogischer Konzepte und die vorhandenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen ... (**Selbstanwendung** pädagogischer Konzepte)“ (Dietrich/Herr 2004, S. 31) anknüpfen.*
- *Lernkulturentwicklung wird in Organisationsentwicklungskontexten möglich, die individuelle Kompetenzerweiterung und soziale Prozesse zur **kollektiven Gestaltung** der Lernkultur ermöglichen und fördern. Hierbei lernt die Organisation selbst, sich weiterzuentwickeln.*
- *Eine bewusste Vorgehensweise – z. B. in Form eines definierten Projekts – ist vorteilhaft und kann an verschiedene Aspekte der Organisation anknüpfen (z. B. **Leitbildentwicklung**).*
- *Als organisationsprägendes Element muss die **Leitung** von Weiterbildungseinrichtungen den Organisationsentwicklungsprozess stützen.*
- *Organisationsentwicklungsprojekte zur Entwicklung neuer Lernkulturen werden als **Suchprozesse** verstanden, die sich während ihres Verlaufs an grundlegenden Zielvorstellungen orientieren. Einzelne Schritte und Vorgehensweisen sowie exaktere Zielformulierungen formen sich im Verlauf dieses Suchprozesses.*
- *Die Unterstützung und Begleitung der Organisationsmitglieder im Veränderungsprozess durch **externe Beratung** ist in der Regel hilfreich.*

Eine Organisationsentwicklung kann ebenso über Maßnahmen zur Qualitätssicherung angestoßen werden. So muss sich z. B. im Rahmen der „lernerorientierten Qualitätstestierung“ eine Organisation über ihr Leitbild und ihre Vorstellungen von „gelingenem Lernen“ verständigen (vgl. Hartz/Meisel 2004, S. 72 ff.), wodurch ebenso der Blick auf die eigene Lernkultur und ihre Entwicklung fällt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine Lernkultur nur dann dauerhaft innovieren kann, wenn sie für die Mitglieder zur Routine, also in das Alltagshandeln integriert wird. Organisationsentwicklung und -beratung hätten dann die Aufgabe, das alltägliche Handeln zunächst zu problematisieren, um bewusst

für Veränderungen zu sensibilisieren, aber durch die ideelle Unterstützung ihrer Mitglieder und zusätzlichen Support dafür zu sorgen, dass neue Arbeits-, Kooperations- und Lehr-/Lernformen sich schließlich institutionalisieren. Das kann nur gelingen, wenn das „Neue“ zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungschancen beiträgt, langfristig zu einer Entlastung führt und damit für jeden Einzelnen mit Sinn und Nutzen verknüpft ist.

Zur Reflexion

Denken Sie an ein bestimmtes Unternehmen, in dem Sie selbst Mitarbeiter/in sind oder waren bzw. in denen Freunde oder Bekannte beschäftigt sind. Reflektieren Sie folgende Fragen vor diesem Hintergrund:

- **Charakterisieren Sie die Lernkultur dieses Unternehmens nach den Gesichtspunkten, die Sie für sich als Kennzeichen von Lernkulturen identifiziert haben.**
- **Wie findet in dem Unternehmen eine Auseinandersetzung mit dem Thema Lernkultur (implizit oder explizit) statt?**
- **Von wem bzw. von welchen Positionen oder Abteilungen wird diese Auseinandersetzung angeregt bzw. initiiert?**

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Übertragung der bislang dargestellten Überlegungen in die Praxis. Hierzu werden zunächst Anregungen zur Diagnose von Lernkulturen gegeben. Nach einer schematischen Darstellung innovativer Lernkulturen werden abschließend Gestaltungsanregungen für Weiterbildungseinrichtungen dargestellt, die teilweise auch auf Lernkulturen in Unternehmen oder Regionen übertragbar sind.

6.1 Was ist an neuen Lernkulturen innovativ?

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass innovative Lernkulturen solche sind, die den unterschiedlichen Herausforderungen durch Wandel auf verschiedenen Ebenen gewachsen sind. Dabei haben Organisationen Herausforderungen von außen und innen so systemspezifisch weiterverarbeitet, dass sie ihre Identität nicht gefährdet haben. Hier liegt auch der Unterschied zwischen Reformstrategien und Innovationen begründet: Während **Reformen** im Bildungsbereich gerade deshalb selten gelingen, weil sie von außen kommende „**Top-down**“-Eigenschaften besitzen und weil es auch über vielfältige Gremien und Beteiligungen meist nicht nachhaltig gelungen ist, Reformstrategien zu Basisbewegungen umzumünzen, sind **Innovationen** durch „**Bottom-up**“-Aktivitäten gekennzeichnet, die aus der konkreten Praxis in einer Einrichtung entstehen und sich von unten her aufbauen. Es ist auch deutlich geworden, dass hier nicht grundlegend neue wissenschaftliche Errungenschaften im Vordergrund stehen, sondern die geeignete Kombination bereits vorhandener Strategien, Konzepte, Vorgehensweisen und Methoden. Es geht also entsprechend dem Wortsinn nicht um die Erfindung von Neuem – **Invention** –, sondern um die neue wirksame Nutzbarmachung von bereits Erfundenem, insbesondere durch Kombination, Adaption und Weiterentwicklung – **Innovation**.

Bereits das UNESCO-Institut für Pädagogik macht darauf aufmerksam, dass es keine universale Form von Innovation gibt, sondern diese von Gesellschaft zu Gesellschaft, daher auch von Schule zu Schule variieren kann und somit vor allem kontextabhängig ist (z. B. Stadt – Land, lokal – regional). Für viele „Projektmacher“ bedeutet Innovation „to make something different“, also etwas so zu gestalten, dass es sich vom Bisherigen – bezogen auf die eigenen Strukturen – abhebt (vgl. Mauch/Papen 1997, S. 15). Dabei weist Innovation im Sprachgebrauch auf

eine Wende zum Besseren hin und richtet sich im Bildungsbereich vor allem gegen Verkrustungen, Institutionalisierung, Einförmigkeit, mangelnde Orientierung an der Praxis und praktischen Bedürfnissen, Abschottung einzelner Bildungsbereiche, starre Lehrpläne, variationsarme Lernmethoden und fehlende Kooperation des Lehrpersonals. **Innovationen im Bildungsbereich** beziehen sich dabei vor allem auf folgende Bereiche (vgl. Nuissl 1997, S. 87 f.; Zech 1997, S. 94):

- **Lehr-/Lernkultur** (Entwicklung von Bildungsinstitutionen in ihrem pädagogischen Selbstverständnis);
- **Inhalte** (die Arbeit an neuen, gesellschaftlich und politisch wichtigen Themen mit Zukunftsrelevanz);
- **Interdisziplinarität** (ein fachübergreifender Zugriff auf die Thematik);
- **Transfermöglichkeiten** (die Verallgemeinerbarkeit und Verankerung in die bestehende Praxis);
- **Arbeitsformen** (die Arbeit mit neuen Mitteln, Medien und Methoden);
- **Zielgruppen** (die Berücksichtigung spezifischer Personengruppen, z. B. Lernschwache, Mädchen, Jungen und deren Fragen und Interessen);
- **Subjekt- und Beteiligungsorientierung** bei der Durchführung (Lernende in Entscheidungsprozesse im Lernprozess mit einbeziehen);
- **Qualitätssicherung** ((Selbst-)Evaluationen von Schulen, Revision von Prüfungs- und Bewertungssystemen);
- **Reichweite** (die Arbeit mit kooperativen und vernetzten Modellen, z. B. Entgrenzung des Lernens an unterschiedlichen Lernorten);
- **Öffentlichkeitsarbeit** (Einbezug und Information aller direkt und indirekt Beteiligten).

Bezogen auf die Lernkultur lassen sich mit Siebert (2000, S. 2) noch folgende Aspekte ergänzen:

- **Kooperation** von Einrichtungen hinsichtlich gegenseitiger Beratung und Evaluation im Sinne von lernenden Organisationen,
- **Verbundsysteme** als flexible Netzwerke verschiedener Einrichtungen,
- **Lerninfrastrukturen**, die den Wissensaustausch in der Einrichtung fördern.

Innovationen in Organisationen sind immer auch mit Strukturänderungen verbunden, die zukünftig anderes Entscheiden ermöglichen. Eine Innovation schafft Alternativen zum Bisherigen und ändert damit Erwartungen, weshalb **Innovativensbereitschaft** auch an **Alternativenbewusstsein** gekoppelt ist. Innovatives Entscheiden sprengt Organisationsroutinen, enttäuscht Erwartungen und hat daher mit entsprechenden Widerständen zu rechnen. Weitergehend sind vor

allem solche Innovationen, die gesellschaftliche Notwendigkeiten nicht nur nachvollziehen, sondern diese vorausschauend erkennen und deshalb **Moder- nisierung** aktiv gestalten. Wir wollen allerdings darauf hinweisen, dass Innovationen nicht eine völlige Veränderung bestehender Strukturen bedeutet. „Auf der Spur des Innovierens zu bleiben kann nämlich auch bedeuten, unbeirrt von den Alltagsschwierigkeiten eine kleine Neuerung als pädagogische Reaktion an andere kleine Neuerungen zu reihen. Die gegenwärtig oft gebrauchte Wendung ‚Der Weg ist das Ziel‘ verstärkt und belobigt den mutigen Aufbruch aus der lähmenden Routine, aus dem wirkungslosen Klagen und Jammern“ (Rauscher 1995, S. 8).

6.2 Diagnose von Lernkulturen

Innovationen und Veränderungen setzen zunächst die Klärung des Ist-Zustands voraus oder andersherum: Erst die Diagnose der eigenen Lernkultur lässt erkennen, was sich sinnvollerweise weiter entwickeln müsste. Eine solche Diagnose von Lernkulturen muss der Vielfalt der möglichen Begriffsbedeutungen gerecht werden. Ebenso ist eine Beschränkung auf die jeweils zu Grunde liegenden Fragestellungen sinnvoll. So schreibt auch Weinberg:

„Soll die Lernkultur eines Individuums oder einer sozialen Gruppe empirisch beschrieben werden, wird das wohl niemals eine umfassende Beschreibung sein können. Vielmehr wird sich das mit Lernkultur Gemeinte am ehesten darstellen lassen, wenn dies mit dem Blick auf bestimmte Lebens- oder Arbeitsbereiche oder Abschnitte des Lebenslaufs geschieht“ (Weinberg 1999, S. 91).

Diese Äußerung lässt sich sogar noch weiter fassen: Bei einer Diagnose von Lernkultur sollte das eigene Begriffsverständnis zu Grunde liegen. In den vorangehenden Kapiteln wurden zahlreiche Zugänge und unterschiedliche Begriffsumfänge für Lernkulturen aufgezeigt. Welcher Mix hieraus ist nun der für die jeweilige Diagnose passende? Wie Weinberg schreibt, kann es bei der Diagnose kaum um Menschen oder Gruppen in der Gänze ihres Seins gehen, sondern eher um bestimmte **Lebens- oder Arbeitsbereiche**, bzw. Lebensabschnitte. Die Frage ist hier also der Kontext bzw. der Raum, den die Lernkultur ausfüllt. Auch hierbei sind verschiedene mögliche Kontexte bereits vorgestellt worden. Eine **Diagnose** wird daher unter Umständen gänzlich unterschiedlich zu gestalten sein, je nachdem wo der Fokus liegt, z. B.:

- auf einem Blick nach innen – also der Lernkultur im eigenen Unternehmen bzw. in der eigenen Einrichtung oder Institution,
- auf einem Blick nach außen – also der Lernkultur, die pädagogisch

Tätige und ihre Teilnehmenden mit hinein tragen,

- auf einem Blick auf unternehmens- oder institutionsübergreifende Lernkulturen in Netzwerken oder Regionen oder
- auf einer Kombination aus oben genannten Blickrichtungen.

Auch die Intention der Diagnose sollte bei ihrer Gestaltung Berücksichtigung finden. So wird z. B. eine deskriptive, wissenschaftlich orientierte Diagnose anders strukturiert sein und andere Inhalte aufweisen, als eine Diagnose vor dem Hintergrund der Gestaltung der Lernkultur des eigenen Unternehmens oder der Lernkultur, welche die eigene Weiterbildungseinrichtung und deren Klientel umspannt.

Sonntag/Stegmaier (2005) stellen zur **Diagnose von Lernkulturen** das so genannte „Lernkulturinventar“ vor. Dieses Instrument zielt auf die Untersuchung von Lernkulturen in Unternehmen und betrachtet dabei u. a. die Dimensionen Unternehmensphilosophie, Rahmenbedingungen, Personalentwicklung, Formalisierung bzw. Institutionalisierung, Führung, Information, Wissensaustausch etc. Den Vorteil ihres Inventars sehen sie darin, dass ihr Verfahren nicht nur die Perspektive des Mitarbeiters wählt, welcher lernt und sich mit den Rahmenbedingungen im Unternehmen auseinandersetzt, sondern auch die Perspektive der Gestalter (u. a. Personalentwickler, Bildungsverantwortliche) in die Diagnose mit einbezieht“ (Sonntag u. a. 2004, S. 112).

Im Rahmen dieses Studientextes kann kein weitgehend ausgearbeitetes Diagnoseinstrument entwickelt und vorgelegt werden. Vielmehr sollen Denkanstöße und Anhaltspunkte zur Entwicklung und Reflexion eigener Vorgehensweisen oder auch Instrumente gegeben werden.

6.2.1 Diagnose von Organisationsstrukturen

Betrachtet man die oben erwähnten Charakteristika lernender Organisationen und die Begründungen für dieses Konzept, so kann eine Diagnose der Lernkultur Aufschluss darüber geben, ob die Organisation fähig ist, die Wandlungsanforderungen zu bewältigen und somit auch fähig ist, innovativ zu arbeiten (vgl. Schüßler/Weiss 2001, S. 269). So ist z. B. zu untersuchen, in welchem Entwicklungsstadium organisationalen Lernens sich die Einrichtung befindet (single-loop, double-loop- und deuterio-learning, vgl. Kap. 5.2.2). Des Weiteren ist von Interesse, wie Lernen per se in die Unternehmensphilosophie und -kultur eingebettet sind, also ob es „eine wesentliche Instanz zur Festschreibung und Weiterentwicklung der Unternehmenskultur“ (Sonntag 1999, S. 253) ist.

Folgt man dem Verständnis von Lernkultur als Rahmung für das organisationale Lernen (vgl. Abb. 9, S. 84), so sind Fragen zu den Grundannahmen, Motivationen und Werten der Mitarbeiter/innen, der Führungsebenen, der Verantwortlichen für Personalentwicklung oder Weiterbildung etc. zu stellen. Ein Beispiel ist folgender Fragenkatalog:

Fragen zur Diagnose von Organisationsstrukturen

Fragen zu den Grundannahmen:

- Welches Verständnis von **Führung** wird gelebt (verstehen sich die Führungskraft als Gewährleister und Ermöglicher für das Lernen der Mitarbeiter/innen? Gibt sie sich Mühe, Potenziale zu suchen, zu erkennen und zu fördern)?
- Inwieweit ist Lernen in das **Alltagshandeln** integriert (verstehen sich die Mitarbeiter/innen als Lernende in fortwährenden individuellen aber auch kollektiven Lernprozessen)?
- Welches **Bild von „Lehren und Lernen“** liegt dem Ermessen und Handeln der Organisationsmitglieder zu Grunde?
- Wie wird das Lernen im **Organisationsalltag** gefördert oder zumindest unterstützt? Mit welcher Wertbeimessung ist Lernen im Unternehmen (und somit auch in den Köpfen der Führungskräfte und Mitarbeiter/innen) verankert?

Fragen zu den immateriellen Werten:

- Wird **Lernen als regulärer und integraler Bestandteil** der täglichen Arbeit von allen Organisationsmitgliedern akzeptiert und gelebt? Und sind sie umgekehrt auch gleichzeitig bereit, andere zu unterstützen, zu coachen und zu beraten?
- Welche **lernorientierten Leitbilder** bzw. Visionen besitzt die Organisation, welche ihre Mitglieder? Sind diese identisch?
- In welchen Zusammenhängen stehen (berufs-)biografische **Erfahrungen** der Mitarbeiter/innen, Firmengeschichte und die Lernkultur der Organisation?
- Wie offen ist die Lernkultur hinsichtlich einer **expliziten Gestaltung** auf Basis von Visionen, Zielen, Werten und Normen?

Fragen zu den materiellen Werten:

- Inwieweit werden Dienstleistungen, Kooperationen und Netzwerke genutzt, um Zugang zu **externen Lernquellen** zu erhalten?
- Wie spiegelt sich die Bedeutung des Lernens in den betrieblichen **Arbeits- und Aufstiegsbedingungen** für die Organisationsmitglieder wider? Stehen Karriereplanung und **Kompetenzentwicklung** in einem transparenten Zusammenhang?
- Wie ist die Weiterentwicklung der Mitarbeiter/innen und der Organisation in die Unternehmensplanung und **Personalentwicklung** integriert? Wie unterstützt das Personalwesen im Sinne einer Personalentwicklung aktiv die individuelle Weiterentwicklung von Organisationsmitgliedern?
- Wie werden kollektive Lernprozesse und **Reflexionsprozesse** in die Arbeitsläufe integriert, um das Lernen von Organisationseinheiten über das individuelle Lernen hinaus anzuregen?

(In Anlehnung an Sonntag 1999, S. 261 ff.)

Mit Hilfe dieser Fragen kann der organisationale Rahmen analysiert werden, in dem sich Lernkulturen entwickeln. Die Antworten auf diese Fragen zu gewinnen, ist jedoch unter Umständen schwierig. So lassen sich tendenziell die materiellen Werte leichter und mit höherer Sicherheit bestimmen, als die immateriellen Werte. Vorstöße zu den Grundannahmen sind wiederum tendenziell schwieriger als die Erkundung der immateriellen Werte.

Wie können also Antworten in der Praxis gewonnen werden – mit standardisierten Fragebögen, mit Interviews? Sicherlich sind solche Instrumente sehr hilfreich und können eine geschilderte Lernkultur – also das Selbstbild der Befragten – ermitteln.

Wie bereits erwähnt soll hier keine Vorgabe und kein „bester Weg“ geschildert werden. Es muss jedoch bedacht werden, dass Aspekte wie Einstellungen, Normen oder auch Werte meist nicht direkt erfragt werden können. Sie spiegeln sich aber in der Realität wider, d. h. in den tatsächlich gelebten Arbeitsabläufen, Routinen, Ritualen, Kommunikationsstilen etc. Als **Diagnoseinstrumentarium** kommen somit über Fragebögen und Interviews hinaus Methoden in Frage, die die Realität im Unternehmen beobachten und analysieren, wie z. B.:

- **Beobachtung von Gesprächssituationen:** Sind Meetings und Sitzungen strukturiert (z. B. nach Moderation, Zielen, Ablauf, Ergebnissen)? Werden Ergebnisse aufbereitet, zugänglich gemacht und für weitere Besprechungs- und Arbeitssituationen nutzbar gemacht?
- **Analyse der Lernhaltigkeit des Arbeitsalltags:** Der Arbeitsalltag ist in der Regel durch das Lösen von Arbeitsaufgaben an Arbeitsplätzen in den vorhandenen Arbeitsstrukturen geprägt. Hierbei kann dann z. B. hinterfragt werden (vgl. Richter/Wardanjan 2000, S. 177), ob die auszuführenden Aufgaben dem Konzept der vollständigen Handlung folgen – also Planungs-, Steuerungs-, Ausführungs- und Korrekturanforderungen genügen. Bieten die Aufgaben Potenziale und Spielräume zur individuellen Entwicklung und unterstützen sie die Selbstständigkeit und Selbstreflexivität der Organisationsmitglieder? Unterstützen die Aufgaben den Ausbau existenter Qualifikationen und regen sie zum Erwerb neuer Qualifikationen an – und somit: Liegen neben Routineaufgaben auch problemlösende Aufgabenstellungen vor?
- **Analyse von Abläufen:** Insbesondere bei der häufig anzutreffenden Arbeit in Projekten lassen sich Strukturiertheit, Abgrenzung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sowie auch Kommunikationskultur leicht analysieren. Standard-Werkzeuge des Projektmanagements,

wie z. B. die Erfahrungssicherung beim Projektabschluss, lassen sich darauf hin untersuchen, ob sie überhaupt praktiziert werden und falls dem so ist, ob sie nur routiniert „abgespult“ oder tatsächlich gelebt werden.

- **Analyse von Bedarfsermittlung und Lernformen** (vgl. Schaper/Sonntag 1999): Werden Lernbedarfe der Organisationsmitglieder ermittelt, in entsprechende Lernformen übersetzt und systematisch gedeckt? Sind Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten teilnehmerorientiert gestaltet und umfasst das Lernen nicht nur Fach-, sondern auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen? Wenn neben dem Lernen im Prozess der Arbeit auch Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden, beruhen diese neben klassischer Frontalschulung auch auf anderen Lernformen (z. B. aktivierenden Lernformen wie Planspielen, Fallstudien, Simulationen oder auch elektronischen Lernmedien)?

Diese unvollständige Liste zeigt, dass konkrete Abläufe in der Organisation auf allen Organisationsebenen Gegenstand der Diagnose sein können. Die Ergebnisse der Diagnose können unterschiedlich genutzt werden, z. B. um Lernen als Wert im Unternehmen und in den Arbeitsprozessen stärker zu verankern oder zur Entwicklung effizienterer Weiterbildungsmaßnahmen etc. Lernen in der Organisation wird bei einer expliziten Auseinandersetzung mit der Lernkultur zu einem integralen Element der Unternehmensplanung. Die Funktion von Personalentwicklung bzw. Weiterbildung kann somit nicht mehr isoliert betrachtet werden. Auch die Ordnungsmechanismen der Organisation dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Schreyögg und Kliesch (2003) weisen in ihrer Untersuchung zu Rahmenbedingungen für organisationale Kompetenz neben der Organisationskultur und dem organisationalen Lernen auch auf die Bedeutung von **Unternehmens- bzw. Organisationsstrukturen** hin. Im Hinblick auf die Betrachtung von Lernkulturen sind hierbei Fragen interessant wie:

- Sind die Organisationsstrukturen ausreichend flexibel, um den Anforderungen innovativer Lernkulturen zu genügen?
- Ist die Ausprägung von Hierarchien auf ein notwendiges Maß reduziert?
- Sind die Organisationsstrukturen darauf ausgelegt, „horizontale Integration im Sinne abteilungsübergreifender Kooperation“ (Schreyögg/Kliesch 2003, S. 75) zuzulassen?

Wagner u. a. (2001, S. 50) orientieren sich bei ihren Empfehlungen für empirische Erhebungen der Lernkultur in Unternehmen an folgenden Bereichen:

- Aufgabekultur,
- dominanter Lerntyp und
- Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens.

Diese (hier sehr verkürzt dargestellte) Empfehlung basiert auf umfangreichen Untersuchungen eines Unternehmens auf verschiedenen Analyseebenen. Besonders zu erwähnen ist, dass viele quantitativ erfassbare Umfeld-, Leistungs- und Kostengrößen (z. B. Marktanteil, Eigenkapitalquote, Fluktuationsrate, Umsatz etc.) als beispielhafte Items für die oben beschriebenen Analysebereiche genannt werden (vgl. ebd., S. 50 ff.). Eine solche Diagnostik muss voraussetzen, dass die Bedeutung der zahlenmäßig erfassbaren Größen hinsichtlich der untersuchten Ausprägung von Lernkultur bekannt bzw. definiert ist.

6.2.2 Diagnose von Lehr-/Lernarrangements

Auch auf der Ebene der Lernarrangements lassen sich charakteristische Kennzeichen für „neue“ Lernkulturen identifizieren und für eine Diagnose heranziehen (vgl. Kap. 5.1.1 die von Gieseke/Kapplinger identifizierten Kriterien oder Kap. 6.1 die von Nussl, Zech und Siebert aufgeführten Merkmale). Aus diesen Beschreibungen lassen sich folgende Fragestellungen für eine Diagnose der eigenen Lernkultur ableiten.

Fragen zur Diagnose von Lehr-/Lernarrangements

- Basieren Lernarrangements auf einer gezielten **Kombination** verschiedener Lernorte, -zeiten, -methoden und -medien?
- Ist ein hohes Maß an **Flexibilität** bzgl. der Lernzeiten gegeben?
- Sind sowohl **Fernlern-** als auch **Präsenzlernelemente** sinnvoll? Falls ja, sind diese so verknüpft, dass individuell der passende Mix gewählt werden kann? Welcher Grad an räumlicher Flexibilität des Lernens ist möglich und in welchem Maße können die Lernenden ihn individuell ausgestalten?
- Gibt **Modularisierung** die Möglichkeit zur individuellen Bestimmung von Lernwegen und/oder Inhalten, ohne dabei die Themen zu sehr zu zergliedern und aus den Anwendungskontexten zu reißen?
- Erkennen Lernende in der **Strukturierung** des Lernarrangements ausreichend Freiheitsgrade zur individuellen Gestaltung der Lernprozesse und erfahren sie ausreichend Unterstützung, diese auch zu bewältigen?
- Mit welchen „**motivierenden Elementen**“ werden Lernarrangements angereichert? Können Edutainment-Elemente tatsächlich unterstützend und lernförderlich arrangiert werden?
- Inwieweit erlauben die Lernarrangements **offene Lernprozesse**, die durch die Lernenden in ihrem Verlauf mitentwickelt und gelenkt werden können? Wird selbstorganisiertes Lernen durch die Lernarrangements unterstützt oder wird die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen gefördert?

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

- Besitzen die Lernarrangements **situativen** Charakter und können die Lernenden sie mit ihrer Realität und eigenen Perspektiven verknüpfen?
- Sind die pädagogisch Tätigen in der Lage, die **organisatorischen und medientechnischen Anforderungen** aus den zuvor genannten Aspekten zu bewältigen?
- Inwieweit gelingt es den pädagogisch Tätigen, die oben beschriebenen Aspekte der **Individualisierung** und **Subjektorientierung** mit den praktischen Einschränkungen der gewählten Angebotsformen zu vereinen?
- Welche Formen der **Lernberatung**, der Lernbegleitung oder der Anregung selbstorganisierten Lernens gibt es, kann diese Unterstützung von allen Mitarbeiter/innen geleistet werden?

6.2.3 Diagnose von Evaluations- und Reflexionsroutinen

Vielleicht stehen Weiterbildungseinrichtungen oder Verantwortliche in Betrieben auf dem Standpunkt, dass eine dezidierte Diagnose der eigenen Lernkultur überflüssig sei, weil bereits Evaluation und Reflexion zum Routinehandeln gehört. Aber auch hier wäre zu fragen, wie diese Routinen genau aussehen und in ihrer nicht hinterfragten Weise möglicherweise indirekt die Lernkultur mit beeinflussen. Auch dazu ist es hilfreich, sich gewissermaßen in einer **Beobachtung zweiter Ordnung** über seine Handlungsrouinen bewusst zu werden. Auch dazu leistet gezieltes Fragen Unterstützung.

Fragen zur Diagnose von Evaluationsroutinen

- **Sind die Spielregeln bekannt?:** Sind die routinisierten Abläufe mit den dahinter liegenden Vorgehensweisen, Werten und Motiven sowie institutionellen Mythen hinterfragt und bewusst? Ist nicht nur die eigene Konstruktion der Lernkultur bekannt, sondern auch ein Abgleich mit den Konstruktionen von Teilnehmenden, Institutionsmitgliedern, Auftraggebern, Politik und von anderen Beteiligten bereits erfolgt?
- **Ist die Diagnose ausreichend selbstreflexiv?:** Weiß man nicht nur um die eigene Konstruktion der Lernkultur, sondern wird diese Konstruktion auch reflektiert? D. h. werden bewusst Perspektivwechsel vorgenommen, um so auch zu erkennen, wie die Diagnostizierenden selbst ihre Diagnose und das damit zusammenhängende Bild von Lernkultur konstruieren? Dazu sind folgende Fragen hilfreich (vgl. Werning 1997, S. 10):
 - Welche Beobachterperspektiven gibt es und wie sind sie miteinander verbunden?
 - Was sind die hieraus jeweils resultierenden Handlungsorientierungen und Erwartungen?
 - Welche Beteiligten unterstützen welche Beobachterperspektiven, bzw. lehnen sie ab?
 - Aus welchen Perspektiven ergeben sich Veränderungswünsche, aus welchen Widerständen oder Verharrungen?
- **Ist die Diagnose ausreichend umfassend?:** Wie wird Lernkultur verstanden und welche Elemente werden dazu untersucht? Wer und was wird in die Diagnose mit einbe-

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

zogen – lassen sich hier blinde Flecken entdecken, also Akteure und Sachverhalte, die bisher nicht als systemrelevant erkannt wurden? Welche Vernetzungen gibt es?

- **Wie wird kommuniziert?:** Wie unterstützt die Lernkultur Differenzen zu kommunizieren und sie für das Lernen zu nutzen? Werden unterschiedliche Konstruktionen der Lernkultur von den Beteiligten kommuniziert und ausgetauscht?

Die Diagnose dieser Aspekte schließt sich vom Vorgehen her an bereits Erwähntes an und als Instrumente bieten sich neben Befragung und Interview auch Beobachtung und Dokumentenanalyse an.

Zur Reflexion

Denken Sie an ein Ihnen bekanntes Unternehmen oder eine Weiterbildungseinrichtung. Entwerfen Sie ein Konzept für die Diagnose der Lernkultur.

- **Wie könnte eine solche Diagnose durchgeführt werden?**
 - Welche Umstände müssten gegeben sein, um eine solche Diagnose sinnvollerweise durchführen zu können?
 - Welche Akteure müssten mit eingebunden werden?
- **Wie bauen Sie eine Diagnose auf? Welche Merkmale oder Charakteristika untersuchen Sie mit welchen Werkzeugen?**

6.3 Beispiele innovativer Lernkulturen

Die im Folgenden dargestellten Projekte, Institutionen oder Unternehmen zeigen unterschiedliche Merkmale innovativer Lernkulturen. Die kurzen Beschreibungen umreißen jeweils lediglich einige dieser Merkmale, eine vollständige Darstellung aller zugehörigen Strategien, Konzepte oder Projektaktivitäten ist an dieser Stelle nicht möglich. In den Beschreibungen werden die unterschiedlichen Facetten von Lernkulturen nochmals deutlich ebenso wie verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten, Ansatzpunkte oder Motivationen: So handelt es sich z. B. um klassische Weiterbildungseinrichtungen, aber auch um Wirtschaftsunternehmen. Mal geht es um die Bildung von Netzwerken und Kooperationen, mal um Methoden zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens, etc. Die Beispiele dienen dazu, die bislang im Studententext behandelten Themen an ei-

nigen Konzeptionen und Erfahrungen der geschilderten Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen zu spiegeln.

Zur Reflexion

- **Überlegen Sie sich bevor Sie weiterlesen, welche Bilder von Lernkulturen Sie bisher für sich selbst entwickelt haben. Gleichen Sie diese Bilder mit den Beispielen ab. Reflektieren Sie auch, wie sich Ihre Bilder hierdurch weiterentwickeln.**
- **Überlegen Sie sich auch zunächst, auf welche Aspekte bzgl. der Diagnose existenter Lernkulturen und auf welche Charakteristika innovativer Lernkulturen Sie sich beim Durcharbeiten der Beispiele konzentrieren wollen.**
- **Beachten Sie beim Lesen, dass es sich um verkürzt dargestellte Zusammenfassungen von Dritten handelt. Vielleicht enthalten die durchweg positiv gehaltenen Beschreibungen nicht alle Problemstellungen und „Fallstricke“ der Praxis. Denken Sie auch hierüber beim Bearbeiten der Beispiele kritisch nach.**
- **Die Bearbeitung von „Best-Practice“-Beispielen lässt auch immer Fragen der Transferierbarkeit aufkommen. Bearbeiten Sie die Beispiele bitte auch vor dem Hintergrund, ob und falls ja, auf welcher Abstraktionsebene Elemente der beschriebenen Lernkulturen in andere Kontexte transferierbar sind.**

6.3.1 Eine Volkshochschule im Museum

Unter dem Titel „Kunstvoll vernetzt – im Museum“ wurde 2003 die Münchner Volkshochschule (MVHS) vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) mit dem „Innovationspreis in der Erwachsenenbildung“ ausgezeichnet. Als Quellen für die folgende Beschreibung dienten Presstexte, Selbstdarstellungen und die Laudatio von Klaus Künzel, die auf einer CD-ROM des DIE zusammengestellt sind (vgl. DIE 2003) sowie der aktuelle Angebotskatalog der „MVHS im Museum“ (vgl. MVHS 2005). Die preisgekrönte Arbeit des Fachgebiets der kulturellen Bildung „MVHS im Museum“ hat sich über viele Jahre hinweg entwickelt. Einer der Ausgangspunkte ist ein Projekt zur interkulturellen Museumspädagogik gewesen, das bereits 1984 startete. Die in diesem Pilotprojekt entworfene „Museumswerkstatt“ wurde nach einer Erprobungsphase dem MVHS-Bereich der Kulturellen Bildung zugeordnet. 1999 wurde das so genannte „Führungsnetz“ geschaffen. Hierbei handelt es sich um ein Führungs-

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

system, das es beliebigen Teilnehmenden erlaubt, ohne Anmeldung regelmäßig stattfindende Führungen zu besuchen.

Die Programmentwicklung für „MVHS im Museum“ basiert auf einer engen Kooperation in einem Netzwerk aus der MVHS und über 20 Museen bzw. Ausstellungen zu unterschiedlichen Schwerpunkten (Archäologie, Geschichte, Bildende Kunst, Völkerkunde, Naturwissenschaft oder Technik). Die Kooperation umfasst sowohl Führungen in den Museen als auch Veranstaltungen in Ausstellungsräumen, Werkräumen oder Vortragssälen, von denen einige von Museumspädagog/inn/en der Museen und viele durch die MVHS durchgeführt werden. Neben diesen regulären Angeboten, die auch in den Museen angekündigt werden, hat sich ebenso die Kooperation bei besonderen Events, wie z. B. der „langen Nacht der Museen“ etabliert. Im Presstext zur Preisverleihung werden die Resultate dieses intensiven **Kooperationsnetzwerks** folgendermaßen skizziert:

„Sowohl in der Struktur der Vermittlung sowie durch verschiedene Lernkonzepte und Methoden als auch mit stabilen Kooperationen in den Museen gelang es mit dem Programm ‚MVHS im Museum‘ ein Bildungsgeflecht an der Münchner Volkshochschule und in der Kunst- und Kulturstadt München zu etablieren, das unterschiedliche Lernformen integriert: ein breites Spektrum, das in sich flexibel ist, damit auf die sich stetig wandelnden Bedingungen der Museen und des Bildungsbedarfs eingegangen werden kann. Durch Vernetzung und Integration von Zielgruppen mit unterschiedlichem Bildungs- und Kulturhintergrund konnte ein wertvoller Beitrag zur Allgemeinbildung geleistet werden. Diese Kooperationen mit den Museumspartnern sind ein Schritt zu moderner, innovativer Bildungsarbeit“ (von Gemmingen 2003).

Künzel betont in seiner Laudatio anlässlich der Preisverleihung, die langjährig konsequent entwickelte Gesamtkonzeption, in der die einzelnen Kooperationsergebnisse und flexiblen Angebote eingebettet sind (vgl. Künzel 2003). Die **Vernetzung** betrifft jedoch nicht nur das Fachgebiet „MVHS im Museum“ und die Museen, sondern beginnt bereits innerhalb der MVHS selbst. Hier arbeiten verschiedene Fachgebiete zusammen. So ergänzen Angebote der „MVHS im Museum“ z. B. Sprachunterricht für Ausländer/innen, Berufsbildungslehrgänge, Schulabschlüsse oder Eingliederungsprogramme. Neben einer rein sprachlichen Komponente oder dem Aspekt abwechslungsreicher Angebote steht hierbei auch die Motivationssteigerung für Teilnehmende im Mittelpunkt, sich emotional hieriger Sprache und Kultur anzunähern. Ein derartiges Angebot ist z. B.:

*„Deutsch lernen im Museum: Bildbetrachtung im Lenbachhaus“
Begleitend zum Sprachunterricht der Grund- und Mittelstufe im Bereich Deutsch als Fremdsprache findet ein Museumsbesuch statt: Bildbetrachtung, sich selbst eine Meinung bilden, den Wortschatz erweitern und das freie Sprechen, bezogen auf das Bildthema, sowie das Kennenlernen von Münchner Malern im Lenbachhaus stehen im Mittelpunkt. In Kooperation mit dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache“ (MVHS 2005, S. 235).*

Für das Gesamtprogramm führt die Fachgebietsleiterin Ulrike von Gemmingen folgende Zielsetzung an: „Das Vermittlungskonzept verpflichtet sich der Aufgabe, neue Modelle zu entwickeln, die zwischen Lernen, verantwortlichem Handeln, aktivem Teilhaben, Kunstgenuss, Wissen, Kennerschaft, Naivität, Laienverständnis, Interesse für Kunst und Kultur und Weiterbildung wirken“ (von Gemmingen 2003). Das Angebot der „MVHS im Museum“ erstreckt sich über verschiedene Bereiche (z. B. Kunst, Kultur, Archäologie, Technik, Handwerk) und ist sehr vielfältig.

Unter der Überschrift „**Museen vernetzt**“ werden museumsübergreifende Verbindungslinien oder Themenzusammenhänge aufgegriffen. Ein solches Angebot umfasst mehrere Führungen in i. d. R. unterschiedlichen Museen. Diese Führungen sind inhaltlich am Thema des Angebots orientiert und stellen es aus den verschiedenen Blickwinkeln der unterschiedlichen Museen dar.

Beispiele hierfür sind (vgl. MVHS 2005, S. 226 f.):

- *Der Garten in der Malerei seit der Gotik bis zur Moderne – Alte, Neue Pinakothek und Pinakothek der Moderne,*
- *Inspiration: Albert Einstein. Relativität in Kunst und Wissenschaft – Deutsches Museum und Pinakothek der Moderne.*

Das museumspädagogische Programm der „Museumswerkstatt“ ist auf **aktives Lernen** im Museum ausgerichtet. „Zu verschiedenen Schwerpunkten, die sich an ständigen Sammlungen, Sonderausstellungen und dem Fundus der Museen orientieren, wird ein Werkstattprogramm angeboten, in dem mit verschiedenen künstlerischen und handwerklichen Techniken das Museum erlebt und entdeckt werden kann“ (MVHS 2005, S. 234). Dies kann in speziellen Räumen der Museen stattfinden oder auf wechselweisen Museumsbesuchen und Arbeitsphasen in anderen Räumlichkeiten basieren. Mit dem so genannten „Art-Trolley“ wurde auch die Möglichkeit geschaffen, direkt in Ausstellungsräumen kreativ zu arbeiten und zu lernen. Es handelt sich dabei um einen Rollwagen,

der mit entsprechenden Materialien und Werkzeugen ausgestattet ist und in den Ausstellungsräumen genutzt wird.

Beispiele für die Museumswerkstatt sind:

- „Paul Klee – Kleisterpapiere. Was tut der Meister mit dem Kleister? ... Auf den Spuren des Meisters lernen wir diese interessante Technik kennen: Mit einem Kamm und Kleister entwickeln wir verbüffende Bilder in vielen Variationen“ (MVHS 2005, S. 235).
- „Experimentierwerkstatt 1: Das Mikroskop ... In der Physikabteilung lernen wir die Grundlagen des Mikroskops kennen. Anschließend konstruieren und bauen wir ein richtig funktionierendes Mikroskop“ (MVHS 2005, S. 239).
- „Zeichnen lernen in der Pinakothek der Moderne: das kubistische Bild ... In einfachen Übungen erschließen sich die Neuerungen in Kompositionsweise, Form- und Farbgebung“ (MVHS 2005, S. 236).

Das Gesamtangebot der „MVHS im Museum“ ist sehr variantenreich hinsichtlich Zielgruppen und Lern- bzw. Interaktionsformen gestaltet. Die benannten **Veranstaltungsformen** lauten z. B. Führung, Kinderführung, Führungskurs, Führungsgespräch, Workshop, Familienwerkstatt, Seminar oder Kunstcafé. Neben Überblicksführungen, individuell vereinbarten Führungen und dem bereits erwähnten Führungsnetz gehören Fortbildungen für Museumspädagogik zum Programm. So ist z. B. die Fortbildung „Führung – aber wie? Wie spreche ich, wirke ich, wie vermittele ich Kunstwerk und Inhalt überzeugend?“ zu nennen. Hinsichtlich der Qualitätssicherung des eigenen Angebots ist diese Fortbildung für die Dozent/inn/en der „MVHS im Museum“ gebührenfrei. Das Programm umfasste im Frühjahr/Sommer 2005 über 90 verschiedene Angebote sowie das Führungsnetz.

6.3.2 Lehrende und Lernende lernen selbstorganisiertes Lernen

Schulzentrum und Akademie Silberburg haben sich im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfond (ESF) geförderten Projekts im Programm „**Lernkultur Kompetenzentwicklung**“ (vgl. Kap. 4.5) mit selbstorganisiertem Lernen auseinandergesetzt (Projektlaufzeit: 2001 bis 2004). Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Handreichung des zugehörigen Projektverbunds (vgl. Hinz/Burow 2004) sowie auf Vorträgen und Diskussionen anlässlich der Ergebnistagung des Projektverbunds am 4. November 2004 und des Zukunftsforums vom 14. April 2005 in Berlin.

Im Schulzentrum und der Akademie Silberburg sind u. a. die Fachschule für Sozialpädagogik, die Fachschule für Organisation und Führung, die Berufsfachschule für Kinderpflege sowie Angebote für berufliche Weiterbildung zusammengefasst. Neben geänderten Rahmenbedingungen wie z. B. Bewerberzahlen oder Teilnahmegebühren gab es weitere Anstöße, über Veränderungen nachzudenken: Es wurde erkannt, dass die später im Berufsalltag von Erzieherinnen und Erziehern zu nutzenden pädagogischen Konzeptionen sehr stark auf selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen verweisen. Dies betrifft z. B. offene Lerngruppen, situationsorientierte pädagogische Ansätze, Lernberatung und -begleitung. Vor diesem Hintergrund stellte sich die pädagogische Leitung die Frage, wie Erzieher/innen die damit verbundenen Herausforderungen meistern sollen, wenn ihre eigene Aus- und Weiterbildung eher traditionell ausgeprägt ist und selbstorganisiertes Lernen hierbei nur sehr wenig selbst praktiziert bzw. erfahren wird. Die gleiche Differenz lässt sich im Umgang mit offenen Situationen feststellen, der im Berufsalltag von großer Bedeutung sein, aber ebenfalls nicht in der eigenen Ausbildung erfahren wird.

Die Ziele des Projekts waren einerseits die **Qualifizierung der Teilnehmenden**: Anleitung zum eigenständigen Lernen und Teamlernen, Förderung von Methoden- und Sozialkompetenz, Kompetenzentwicklung statt kurzfristige Informationsspeicherung lernfelderorientiert an Arbeitsplatzsituationen. Andererseits zielte das Projekt darauf, die eigene **Organisation weiterzuentwickeln**: Mitarbeiter/innen sollten Formen selbstorganisierten Lernens suchen und erfahren, sie sollten diese Formen in ihrer eigenen Arbeit anwenden und evaluieren, ein eigenes Fortbildungsprogramm für selbstorganisierte Lernformen sollte entwickelt werden und schließlich sollte der überwiegende Teil des Unterrichts bestimmter Bereiche in entsprechenden Lernfeldern durch selbstgesteuertes Lernen gestaltet werden. Vor diesem Zielhintergrund wurden evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse angestoßen, innerhalb derer Lehrende und Lernende gemeinsam selbstorganisiertes Lernen erlernt und praktiziert haben. Wichtig für die nachfolgende exemplarische Beschreibung eingesetzter Methoden ist, dass deren Nutzung in den Entwicklungsprozess eingebettet war und sich an gewissen Prinzipien bzw. Handlungsleitlinien für Zusammenarbeit in Veränderungsprozessen orientierte (vgl. Hinz/Burow 2004; Burow 2000):

- Selbstmanagement,
- Verantwortlichkeit,
- Erfahrungslernen,
- Self-Support,

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

- Bewusstsein schaffen,
- Synergienutzung,
- Prozessorientierung und
- Transparenz.

Da hier nicht der gesamte Entwicklungsprozess in seiner Komplexität beschrieben werden kann, sind im Folgenden einige wenige angewandte Methoden dargestellt, die sich insbesondere zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lernkultur eignen. Die Besonderheit im Rahmen des Projekts der Silberburg ist, dass deren Einsatz sowohl der Entwicklung der Institution, als auch dem gemeinsamen, selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernen von Personal und Teilnehmenden diene.

Dem Konzept der **Appreciative Inquiry** (AI, wertschätzende Organisationsentwicklung) folgend, wurde in zwei Tagen erarbeitet, welche positiven Aspekte die Schule und hierbei insbesondere die Zusammenarbeit auszeichnen. Im Gegensatz zu einer Stärken-Schwächen-Analyse wurde somit bewusst auf wertschätzende und positive Argumentationen und Selbstbilder eingegangen. Hierbei wird allen Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnet, das eigene System besser kennen zu lernen und durch das Abheben auf die eigenen „Best Practices“ das Selbstvertrauen zu steigern sowie eine vertrauensvolle Basis für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Das konkrete Vorgehen gliederte sich in vier Phasen.

- In der Phase „**Entdecken und Verstehen**“ wurden wertschätzende Interviews mit definiertem Fragebogen als Partnerinterviews durchgeführt und deren Ergebnisse anschließend in Vierergruppen ausgetauscht und in einer Präsentation für das Plenum aufbereitet dargestellt.
- In der Phase des „**Visionierens**“ wurden die in den Interviews deutlich gewordenen persönlichen Visionen in den Gruppen besprochen und in kreativen Präsentationen als Gruppenvisionen verarbeitet und dem Plenum vorgestellt.
- Die Phase „**Gestalten**“ diente der hierauf aufbauenden Präzisierung und Verbalisierung gemeinsamer Visionen. Nach einer Auswahl der gemeinsam als wichtig bewerteten Visionen folgte die Erarbeitung entsprechender Zukunftsaussagen.
- In der Phase „**Umsetzen bzw. Erneuern**“ ging es darum, konkrete Maßnahmen zu finden sowie bestimmte Teilnehmende mit deren Umsetzung zu betrauen. Diese Phase diene als Ausgangspunkt für die dann folgenden Arbeitsprozesse und die verstärkte Übernahme der Philoso-

phie einer wertschätzenden Organisation bzw. Teamarbeit in den Alltag.

Ziel einer **Zukunftskonferenz** war es, gemeinsame Gründe für eine selbst definierte Zukunft zu finden. Auch hierbei standen die positiven Aspekte im Vordergrund. Im Verlauf einer Zukunftskonferenz wurde zunächst die Vergangenheit der Institution betrachtet. Hoch- bzw. Tiefpunkte wurden gemeinsam erörtert und zeitlich eingeordnet. Nach einer Prüfung und Bewertung von Umfeldentwicklungen und Trends folgte die Bewertung der gegenwärtigen Situation: Leitende Fragestellungen hinsichtlich der festgestellten zukünftigen Anforderungen waren: „Worauf sind wir stolz?“ und „Was bedauern wir?“ Hierauf aufbauend erarbeiteten Kleingruppen unter Einsatz unterschiedlichster Hilfsmittel oder Vorgehensweisen (z. B. Rollenspielen, Collagen, Symbolische Darstellungen) Zukunftsszenarien. Diese wiederum waren der Ausgangspunkt, gemeinsame Motivationen und Zielsetzungen zu finden. Ähnlich der AI bildeten die Entwicklung konkreter Maßnahmen und die Verantwortungsübernahme zu deren Umsetzung den Abschluss der Methode.

Im konkreten Fall des hier beschriebenen Projekts ergaben diese beiden Methoden u. a., dass sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen mehr über eigene Lernwege, Lernmuster und kreative Potenziale erfahren wollten. Daher wurden zwei Workshops zum **biografischen Lernen** durchgeführt. Mit dem **Lebensbaum** wurde ein Verfahren gewählt, bei dem sich Teilnehmende bildlich als Baum vorstellen und grafisch darstellen konnten. Nach einer meditativen Einstimmung, in der sich die Teilnehmenden in die Vorstellung des eigenen Ichs als Baum einfühlten, folgte die Erstellung einer Lebensbaumskizze anhand von Leitfragen. Eine grundlegende Frage war z. B. „Wie haben sich meine Kompetenzen entwickelt?“ Dazu wurden unterstützende Fragen formuliert:

- Brauche ich eine andere Umgebung?
- Welche Blätter bzw. Früchte möchte ich tragen oder abwerfen?
- Welche Äste sind verkümmert und welche möchte ich weiterentwickeln?
- Was sind meine stärksten Äste?
- Was ist mein Stamm und was sind meine Wurzeln?

Die folgende gegenseitige Vorstellung des eigenen Lebensbaums in Kleingruppen und das anschließende Zusammentragen der Erfahrungen im Plenum schlossen das Verfahren ab. Ein weiterer Workshop zum biografischen Lernen nutzte das Verfahren des **expressiven Selbstportraits**. Auch hierbei stand die Erkun-

derung der eigenen (Lern-)Biografie im Mittelpunkt und diene sowohl der Klärung eigener beruflicher und persönlicher Ziele als auch der Entdeckung ungenutzter kreativer Potenziale. Eine Beschreibung der Methode würde an dieser Stelle zu weit führen – Hinweise und Erläuterungen hierzu finden sich z. B. im Internet (vgl. www.selbstportrait.net).

Für die konkrete Planung einer neuen Organisation des Anerkennungsjahrs für Erzieher/innen an der Fachschule für Sozialpädagogik wurde im hier beschriebenen Projekt u. a. die Methode des **Open Space** genutzt (vgl. Owen 2001) und leicht angepasst. Eine kurze Einführung erklärte die Regeln des Open Space und das Leitthema (hier: gemeinsame Gestaltung des Anerkennungsjahrs) wurde formuliert. In der anschließenden Themensammlung nannten Teilnehmende Einzelthemen, die sie für besonders wichtig hielten und für die sie sich auch persönlich engagieren wollten, schrieben diese Themen auf Plakate und platzierten diese an einer Themenwand. Themen waren beispielsweise: Theorie und Praxis, Tanz mit Kindergartenkindern, Integration ausländischer Kinder und deren Sprachförderung, Elternarbeit etc. Die Themenwand war nun der Ausgangspunkt für einen Marktplatz, bei dem sich alle Teilnehmenden für jene Themen eintragen konnten, die sie in zwei darauf folgenden Open-Space-Runden bearbeiten wollten. Hierbei bearbeiteten die Gruppen ihr jeweiliges Thema und hielten die Ergebnisse auf Plakaten in folgender Weise fest:

- aussagekräftiges Symbol für das Thema (bzw. Projekt oder Fragestellung),
- Motto bzw. „Parole“ zur Beschreibung des thematischen Kerns in wenigen Worten,
- stichpunktartige Aufzählung der Arbeitsergebnisse.

Nach den Open-Space-Runden wurden die Ergebnisse ausgestellt und von allen Teilnehmenden mittels Punktbewertung in eine Rangfolge gebracht. Nach einer Beratung hinsichtlich formaler Rahmenbedingungen des Anerkennungsjahrs diene die Abschlussrunde der Klärung, welche Themen konkret wie und bis wann verfolgt werden sollten, wer dabei mitarbeitet und die Verantwortung trägt.

6.3.3 Beratung als erweitertes Professionsverständnis

In Kapitel 5.1.3 wurde auf ein verändertes Rollenverständnis von pädagogisch Tätigen in der Weiterbildung hingewiesen. Hierbei ist insbesondere der Wandel von Belehrung hin zu mehr Beratung und Begleitung der Lernenden bedeutsam. In vielen Projekten und Institutionen, die sich diesen Wandel be-

wusst machen und ihm zu folgen versuchen, strebt das Weiterbildungspersonal einen stärkeren Beratungscharakter seiner Tätigkeiten an. Dies kann von eher geringfügigen Anpassungen der bisherigen Praxis bis hin zur Positionierung der **Lernberatung** als Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit reichen. Ansätze hierzu finden sich sowohl in dem bereits geschilderten Beispiel in Kapitel 6.3.1 als auch in dem noch folgenden Kapitel 6.3.4. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Arbeiten vom Kemper/Klein (1998) hingewiesen, die wertvolle Einblicke in konzeptionelle Möglichkeiten und praktische Anregungen bieten.

Beratung ist Element vieler unterschiedlicher Projekte und meint hierbei nicht immer nur die Lernberatung im Sinne eines neuen Tätigkeitsschwerpunkts von Weiterbildungner/inne/n. Im nun folgenden Beispiel wurden bereits existierende Fortbildungen durch ein Beratungskonzept ergänzt.

Das Projekt „Qualitätssicherung durch Qualifizierung ehrenamtlicher Gruppenleiterinnen für die Wahrnehmung von begleitenden und beratenden Aufgaben in Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen“ wurde unter der Leitung der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) und Mitwirkung von Evangelischen Bildungswerken durchgeführt. Quelle für die folgenden Ausführungen ist eine Projektbeschreibung von Strichau (2001). In dem Projekt stand die Arbeit von Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen im Vordergrund. Diese Gruppen sind Teil der evangelischen bayerischen Gemeindegarbeit und werden in der Regel von ehrenamtlichen Teams oder Gruppenleiterinnen geleitet. Die Bedeutung dieser Gruppen für die Eltern bzw. Mütter schildert Strichau folgendermaßen:

„Die Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen stabilisieren die Lebenssituationen der Familien, ihre Erziehungsfähigkeit und -freudigkeit. Durch den gesellschaftlichen Wandel können junge Familien heute kaum mehr wie früher auf bewährte Muster zur Bewältigung des Familienalltags zurückgreifen. Diese Gruppen bieten die so wichtige Gelegenheit ... lebenssituationsbezogene Erfahrungen auszutauschen, Probleme zu besprechen, das eigene Erziehungsverhalten zu reflektieren und sich in Erziehungsfragen zu orientieren“ (ebd., S. 148).

Die Evangelischen Bildungswerke tragen durch Qualifizierungen dazu bei, die „Qualität der Arbeit zu sichern und die Chancen der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen als **lebensraumnahe Familienbildung** zu unterstützen“ (ebd. S. 149). Als Ausgangspunkt des Projekts wurde festgehalten, dass die Gruppen einen zunehmenden Bedarf an **kontinuierlicher Begleitung und Beratung** aufweisen – und

dies in einem Maße, das nicht mehr durch die Bildungswerke gedeckt werden konnte. Die Projektidee bestand nun darin, neben den ehrenamtlichen Gruppenleiterinnen einerseits und der institutionalisierten Weiterbildung der Bildungswerke andererseits Beraterinnen einzusetzen. So wurden im Rahmen des Projekts erfahrene ehemalige ehrenamtliche Gruppenleiterinnen fortgebildet, um anschließend Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen (bzw. deren Leiterinnen) auf Honorarbasis zu begleiten und zu beraten. Durch diese Vorgehensweise wurden zunächst die Kompetenzen der Beraterinnen/Begleiterinnen aus ihrer Zeit als Gruppenleiterinnen gewürdigt und eingesetzt, sowie durch die Fortbildung weiterentwickelt. Für die Gruppen sollte dann durch die Arbeit der Beraterinnen/Begleiterinnen eine **Unterstützungsfunktion** geschaffen werden, z. B. bei:

- dem Aufbau und der Führung von Gruppen,
- einem Leitungswechsel,
- dem Umgang mit Konfliktsituationen,
- der Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde,
- der Vernetzung und dem Erfahrungsaustausch einzelner Gruppen (z. B. Organisation von Team- oder Leiterinnentreffen) und
- der erwachsenenbildnerischen Qualifizierung der Gruppen (z. B. praktische Hinweise für das Arbeiten in Gruppen, Entwicklung von Themenabenden).

Darüber hinaus zielte das Projekt auch darauf, durch die Arbeit der Beraterinnen/Begleiterinnen eine stärkere **Vernetzung** der Zusammenarbeit zwischen selbstorganisierten Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen bzw. deren Leiterinnen, den Gemeinden und den Bildungswerken zu erreichen. Somit sollten auch die Kompetenzen und Felderfahrungen der ehrenamtlich Tätigen besser in der Evangelischen Bildungsarbeit genutzt werden können und Hauptamtliche entlastet werden. Die Fortbildung für die zukünftigen Beraterinnen/Begleiterinnen bestand aus vier Pflicht-Wochenendseminaren sowie einem anschließend freiwilligen Praxisteil. Die Inhalte der Wochenendseminare waren einerseits pädagogisch-fachlicher Natur und fokussierten auf das Leiten von Gruppen sowie pädagogisch-soziologische Hintergründe der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen-Arbeit. Andererseits wurde der Stellenwert der Gruppen für Kirchengemeinde und Evangelische Erwachsenenbildung thematisiert. Zudem wurden Kennzeichen familienfreundlicher Gemeinden und die zukünftigen Tätigkeitsfelder der Beraterinnen/Begleiterinnen erörtert. Der dritte Bestandteil der Fortbildung setzt sich mit der Entwicklung von **Beratungskompetenz** auseinander. Hier wurden Themen wie Gesprächsleitung in Gruppen, Konfliktberatung und -moderation sowie beraterische Tätigkeit und Beratungsprozesse bearbeitet.

Die Arbeit der Beraterinnen/Begleiterinnen wird als engagiert beschrieben. Dies wird einerseits auf die finanzielle Würdigung der zwei- bis dreijährigen beruflichen Tätigkeit auf Honorarbasis zurückgeführt und andererseits darauf, dass durch ein gesteigertes berufliches Selbstwertgefühl die Tätigkeit von den meisten Beraterinnen/Begleiterinnen als ein erster Schritt für den beruflichen Wiedereinstieg betrachtet wurde. In der Projektbeschreibung werden die Besonderheiten des Ansatzes darin gesehen, dass er sowohl eine erweiterte Vorstellung von Qualität realisiert als auch die Identität Evangelischer Erwachsenenbildung in den Gruppen und Gemeinden stärkt und die Vernetzung von verschiedenen Kompetenzen und Ressourcen zur Unterstützung der lebensraumnahen Familienbildung fördert. Konkrete Umsetzungen dieser Besonderheiten innerhalb des Projekts waren z. B.:

- die **beratende und begleitende Unterstützung** der Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen (s. o.),
- **Qualitätssicherung** durch die Unterstützung beim Aufbau neuer Gruppen,
- **Unterstützung der bedarfsgerechten Programmentwicklung** der Bildungswerke durch Rückkopplung der Themen und Bedarfe, welche die Beraterinnen in der kontinuierlichen Verbindung zu den Gruppen und bei deren Vernetzung wahrnehmen,
- **Unterstützung regionaler Strukturen** der Evangelischen Erwachsenenbildung durch stärkere Bezüge der Bildungswerke, Kirchengemeinden und Eltern-/Mutter-Kindgruppen zueinander.

Hinsichtlich des erweiterten Qualitätsverständnisses bewertet Strichau (2001) die Projektergebnisse als erfolgreich. Die Fortbildungen wurden durch das Beratungskonzept nicht ersetzt, sondern ergänzt. Des Weiteren wurde eine wachsende Nachfrage nach der Beratungsleistung festgestellt. „Das werten wir auch als Hinweis auf eine wachsende Identifikation der Gemeinde mit den Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen und den dort stattfindenden Lernprozessen“ (ebd., S. 155). Aus dem vorgestellten Projekt folgert Strichau, dass die wirksame Begleitung bzw. **Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen** durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf die Selbstlernprozesse von Individuen, Gruppen, Organisationen und Einrichtungen fokussieren muss. Dies soll vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen stattfinden, von denen alle genannten Akteure (wenn auch in unterschiedlicher Weise) betroffen sind. Der hier vorgestellte Ansatz wird in diesem Sinne von den Projektdurchführenden als eine Möglichkeit der gegenseitigen Bezugnahme von institutionalisierter Erwachsenenbildung und selbstorganisiertem Lernen auf verschiedenen Ebenen bewer-

tet. Zusammenfassend hält Strichau (2001, S. 156 f.) zu den Projektergebnissen fest:

„Im Projektverlauf werden die Chancen einer gezielten Vernetzung von institutionalisierter Erwachsenenbildung, selbstorganisierten Gruppen und Kirchengemeinde als Lebensraum immer deutlicher: Aufeinander bezogen können die jeweiligen Ressourcen, Kompetenzen und Strukturstärken von allen Beteiligten genutzt werden. Aus dem Nebeneinander wird ein Miteinander.“

6.3.4 Lernberatung und -begleitung im Unternehmen

Die dm-drogerie markt GmbH & Co. KG formt durch verschiedenste Vorgehensweisen, Maßnahmen und Strategien eine Lernkultur aus, die durch viele im Rahmen dieses Studientextes als innovativ beschriebene Kriterien gekennzeichnet ist. Dies hat auch zu verschiedenen Auszeichnungen geführt. Beispielsweise wurde dem Unternehmen 2003 für die Einbindung des Lernens in den Arbeitsalltag sowie die Entwicklung besonderer ergänzender Weiterbildungsmaßnahmen der „Weiterbildungs-Innovations-Preis“ des Bundesinstituts für Berufsbildung verliehen (vgl. BiBB 2003). Das Ausbildungskonzept von dm-drogerie markt wurde 2004 von der Industrie- und Handelskammer Stuttgart mit dem „Innovationspreis“ ausgezeichnet (vgl. dm 2004 a). Im Folgenden werden einige Aspekte des Lehrens und Lernens bei dm-drogerie markt skizziert. Quellen hierzu sind verschiedene Presstexte und Veröffentlichungen des Unternehmens.

Nach Kolodziej/Mostberger (2004) ist eine bereits 1981 ausformulierte **Unternehmensphilosophie** richtungweisend für das Unternehmen. Sie fokussiert neben der Kundenorientierung insbesondere auch auf Partner und Mitarbeiter/innen (vgl. Kolodziej/Mostberger 2004). Die aus der Unternehmensphilosophie abgeleiteten Grundsätze sind insbesondere auf das Zusammenarbeiten aller Beteiligten ausgerichtet. Die Konzepte zum Lernen im Unternehmen sind in diese Philosophie eingebettet und Bestandteil von ihr. Sie umfassen sowohl Aus- als auch Weiterbildung bzw. Lernen im Arbeitsalltag. Anlässlich der Messe edut@in 2003 stellte der Vorsitzende der Geschäftsführung Prof. Werner in einem Vortrag wesentliche Aspekte vor, die die Lernkultur der dm-drogerie markt GmbH & Co. KG prägen (vgl. Werner 2003). Ausgangspunkt seiner Ausführungen ist das Erfordernis, sich als Unternehmen wandlungsfähig zeigen zu müssen, um unter Umständen rasch wechselnden Anforderungen von Markt und Politik flexibel gerecht werden zu können. Die **Reaktionsfähigkeit des Unternehmens** bezieht sich hierbei nicht nur auf Kundenkommunikation, Pro-

dukte und Kooperationen mit Handelspartnern, sondern insbesondere auch darauf, „alle unternehmerischen Konzepte und Methoden ständig zu überprüfen und, wenn möglich, zu verbessern“ (ebd.). Die hieraus gezogene Konsequenz verweist auf die Folgerung, dass moderne Unternehmen lernende Unternehmen sein müssten. Werner schließt aus diesen Anforderungen, dass der traditionelle Weg der Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen, anschließender Entwicklung von Seminaren und Kursen sowie deren Durchführung in arbeitsfernen Situationen nicht die erforderlichen Reaktionszeiten aufweise. Statt zentralen Qualifizierungsprogrammen wurde daher eine Integration des Lernens in die Alltagsarbeit angestrebt. Dies wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass die Mitarbeiter/innen künftig als **Lerngemeinschaft** angesehen wurden und das Unternehmen hierzu offene Lernräume im Arbeitsprozess schaffen sollte.

„Alles Lernen geht damit also von den Mitarbeitern selbst aus, jeder bestimmt für sich, was er lernen will, und auch weitgehend, wann, wie und wie tief er es lernen möchte. Arbeiten und Lernen werden bei uns wieder zu zwei Seiten eines Prozesses zusammengeführt, indem Arbeiten immer mit Lernherausforderungen verbunden ist und Lernen nicht fern von der Arbeit stattfindet, sondern ein integraler Bestandteil der Arbeit ist“ (ebd.).

Zur Realisierung dieser Integration des Lernens in die Arbeit, der Schaffung von lernförderlichen Arbeitssituationen und der Unterstützung der Mitarbeiter/innen als Lerngemeinschaft werden folgende konkrete Ansätze genannt:

- weitgehender **Verzicht** auf ein definiertes Angebot an Seminaren, Schulungen und Lehrgängen,
- ganzheitliche bzw. umfassende **Arbeitsaufgaben** schaffen, die auch Freiräume für neue Ideen, Handlungen oder Verhaltensweisen lassen,
- **Fehler** als Lernchancen und Lernanlässe akzeptieren und nutzen,
- **Transparenz** über Unternehmenssituation und Entwicklungen schaffen (z. B. durch Berichts- und Informationswesen),
- horizontale und vertikale **Informationsflüsse** durch regelmäßige Besprechungen gestalten,
- **Entwicklungsprojekte** werden intern dargestellt und transparent gemacht; sie gehen meist auf die Initiative von Mitarbeiter/innen zurück,
- Förderung von Anlässen und Möglichkeiten zur **informellen Kommunikation**,
- Transparenz über mögliche Ansprechpartner bei Fragen und Problemen sowie online-**Informationsdienste** und Servicetelefone für Mitarbeiter/innen,

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

- **Fragenwerkstatt:** für alle Mitarbeiter/innen offene Open-space-Treffen zu Rahmenthemen, bei denen Problemstellungen in Arbeitsgruppen bearbeitet werden,
- **Themenwerkstatt:** ähnliche Veranstaltungen wie die Fragenwerkstätten, bei denen jedoch geladene Experten mit einbezogen werden.

Eine besondere Bedeutung bei der Gestaltung einer lernförderlichen Arbeitskultur weist Werner den Vorgesetzten zu, die im Rahmen einer „**Dialogischen Führung**“ Lernberater und Lernbegleiter der Mitarbeiter/innen sind:

„... sie helfen ihnen beim Erkennen von Lernbedarf, beraten sie bei der Wahl von Lernwegen und unterstützen sie beim Überwinden von Lernklippen und -hindernissen. ... Selbstständigkeit lässt sich aber nun einmal nicht anweisen, sondern sie muss vom Mitarbeiter selbst erworben, errungen, eben: erlernt werden – und diesen Lern- und Entwicklungsprozess kann der Vorgesetzte allenfalls begleiten und unterstützen“ (ebd.).

Daraus ergeben sich wiederum Anforderungen an die Führungskräfte, den Aufgaben der Lernberatung und -begleitung gerecht zu werden. Auch das Lernen der Führungskräfte folgt dem Prinzip der Integration in die Arbeit. Die Förderung des Führungskräftenachwuchses basiert auf Projekten und Praxisaufgaben, wobei die so gesammelten individuellen Erfahrungen in moderierten Lerngruppen aufgearbeitet werden. Für die berufliche Ausbildung haben laut Werner bei dm-drogerie markt fachübergreifende Kompetenzen stark an Bedeutung gewonnen. Hierzu zählt er z. B. Lernfähigkeit, Kreativität, Umgang mit Menschen, Kooperationsfähigkeit, Problemerkennung und die Fähigkeit, den eigenen Lebenslauf zu gestalten (vgl. ebd.). Neben der Ausbildung in der Berufsschule baut dm-drogerie markt zum Aufbau dieser Kompetenzen auch bei Auszubildenden auf die bereits geschilderte Integration des Lernens in die Arbeit sowie zusätzlich auf die Nutzung von Kunst als Medium zur Entwicklung von Handlungskompetenzen.

Die geschilderten Ansätze und Konzepte zum Lernen im Unternehmen betreffen in vielerlei Hinsicht die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter/innen, was nach Ansicht von Werner nicht nur für das Unternehmen, sondern insbesondere auch für die Mitarbeiter/innen von Vorteil ist:

„Die genannten Handlungskompetenzen, die unsere Mitarbeiter in der ‚offenen Lerngemeinschaft dm‘ erwerben, befähigen zur Arbeit und bilden darüber hin-

Praktische Beispiele für innovative Elemente der Ausbildung bei dm-drogerie markt

- **„Abenteuer Kultur“:** In einem achttägigen Workshop entwickeln die Auszubildenden ein Theaterprojekt, welches sie abschließend präsentieren. Die künstlerischen Erfahrungen unterstützen Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sowie Kreativität und konfrontiert die Auszubildenden mit offenen Situationen.
- **„Lehrlingsfiliale“:** Bei diesem Projekt haben Auszubildende, Berufsanfänger und Studierende der Berufsakademie die Möglichkeit, eine dm-Filiale vier Wochen lang im Team zu betreiben und zu leiten. Dies findet in gewöhnlichen Filialen statt, wobei das eigentliche Personal der jeweiligen Filiale für diesen Zeitraum entweder Urlaub hat oder an einem anderen Ort arbeitet. Die entsprechende Nachwuchs-Gruppe bereitet den Einsatz in der Lehrlingsfiliale vor – erarbeitet z. B. ein eigenes Konzept, plant Aktionen und teilt Aufgaben unter sich auf. Während der vierwöchigen Durchführungszeit tragen die Teilnehmenden dann die Verantwortung für das Tagesgeschäft. Ziel ist die Anwendung und Vertiefung des Wissens in der Praxis und dessen Umsetzung in praktisches Handeln sowie die Arbeit im Team. Unter Umständen werden auch neue Ideen für die jeweilige Filiale entwickelt (z. B. eine neue Lagerorganisation) und auch im später wieder regulären Betrieb der Filiale fortgeführt.

(vgl. dm 2004 a und b):

aus in ihrer Summe einen selbstständig handlungsfähigen, sozial kompetenten, lernfähigen Menschen, der in der Lage ist, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen. So tragen wir mit dem arbeitsintegrierten Lernen unserer Mitarbeiter zu deren Persönlichkeitsentwicklung bei. Das ist unser Kernanliegen, denn wenn uns das gelingt, wird die Arbeit selbst wieder ein Entwicklungsmedium für die arbeitenden Menschen“ (Werner 2003).

Zur Reflexion

Reflektieren Sie die dargestellten Beispiele vor dem Hintergrund folgender Fragen:

- **Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede stellen Sie bei den Beispielen hinsichtlich der Motivation zur Gestaltung von Lernkulturen fest?**
- **Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede stellen Sie bei den Beispielen hinsichtlich Vorgehensweisen, Maßnahmen oder Methoden zur Gestaltung von Lernkulturen fest?**
- **Welche Aspekte der Beispiele würden sie als innovativ bezeichnen?**
- **Welche der innovativen Aspekte aus den einzelnen Beispielen könnten miteinander kombiniert werden und welche schließen sich gegenseitig aus?**

Überlegen Sie sich, ob die Beispiele Ihr bisher gewonnenes Bild vom Begriff „Lernkultur“ verändert haben und falls ja, wie es sich geändert hat.

6.4 Gestaltungsanregungen für Weiterbildungseinrichtungen

So vielfältig und umfangreich das Verständnis des Begriffs Lernkultur ist, so vielfältig sind auch die Gestaltungsbereiche für Lernkulturen. Folgt man den Ausführungen von Weinberg, so bilden folgende **Ebenen** Lernkulturen ab:

- „die Ebene **weiterbildungspolitischen Handelns**, bei dem explizit über didaktisch-methodische Fragen entschieden oder implizit mitentschieden wird;
- die Ebene **institutionellen Handelns**, bei dem über organisatorisch-finanzielle sowie über inhaltliche und methodische Fragen des Lehrangebots entschieden wird;
- die Ebene **didaktisch-methodischen Handelns**, bei dem Lehrveranstaltungen vorbereitet, realisiert und ggf. evaluiert werden“ (Weinberg 1999, S. 82).

Weinberg fokussiert bei dieser Unterteilung auf den mikrodidaktischen Bereich. Die genannten Ebenen lassen sich auch auf andere Gestaltungsbereiche von Lernkulturen anwenden, wie z. B.:

- Organisationsphilosophie und Organisationskultur,
- die Weiterbildungseinrichtung als lernende Organisation,
- Organisationsstrukturen,
- Kooperationen und Networking,
- Mitarbeiterentwicklung,
- Wissensmanagement,
- Qualitätsmanagement,
- Angebotsentwicklung
- Medieneinsatz,
- Mikrodidaktik ...

Diese Liste ließe sich noch weiter differenzieren, wobei zu beachten ist, dass es sich hierbei nicht um eine trennscharfe Abgrenzung handeln kann, da sich aus den meisten dieser Bereiche zwangsläufige Verbindungen zu anderen Bereichen ergeben. Besondere Beachtung verdient der Aspekt, dass die Gestaltungsbereiche die Individuen und/oder die Organisation bzw. Institution betreffen. Volkholz (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einer „**doppelten Individualität**“, bei der sowohl das individuelle Unternehmen als auch das einzelne Organisationsmitglied im Zentrum stehen:

„Eher experimentell als bürokratisch wird zu klären sein, welche Distanzen zwischen diesen beiden Zentren der Aufmerksamkeit sinnvoll sind und welche zu

geringe oder zu große Entfernungen neue Fehlentwicklungen begünstigen. Lässt man sich auf das Denken in Individualitäten ein, wird sehr schnell herauszufinden sein, dass häufig Gemeinsamkeiten und gemeinschaftliche Aktionen Sinn machen“ (Volkholz 2003, S. 9).

Auch die oben beschriebenen Gestaltungsbereiche sind in dieser Hinsicht in unterschiedlichen Verhältnissen als kombinierte Betrachtung von Individuen und Organisation anzusehen. In jedem Gestaltungsbereich sind dann wiederum unterschiedlichste Gestaltungsmaßnahmen möglich. Damit sich neue Lehr-/Lernkulturen etablieren können, sind funktionierende **Supportstrukturen** notwendig. Wie diese aussehen, beschreiben Dietrich/Herr (2005) beispielhaft anhand des Projekts „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ (SELBER). Im Folgenden sind exemplarisch einige Bausteine zu den Bereichen Mitarbeiterentwicklung (auf der Ebene institutionellen Handelns) und Lernarrangements (auf der Ebene didaktisch-methodischen Handelns) in Form von Gestaltungsanregungen kurz umrissen. Sie illustrieren beispielhaft die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen. Abschließend wird noch das Phänomen der „Systemabwehr“ vorgestellt, mit dem man sich bei der expliziten Gestaltung von Lernkulturen oft konfrontiert sieht.

6.4.1 Gestaltungsanregungen zur Personalentwicklung

Im Rahmen der Gestaltung neuer Lernkulturen ist das Personal von Weiterbildungseinrichtungen bzw. das für Weiterbildungseinrichtungen tätige Personal einer Vielzahl von Anforderungen ausgesetzt, die Ansatzpunkte für entsprechende Aktivitäten der Personalentwicklung darstellen können (siehe z. B. Lieverscheidt 2001; Schrader 2001; Forum Bildung 2001; Schüßler/Weiss 2001). Ausgehend von der Weiterbildungseinrichtung als lernende Organisation sind z. B. „Lernen“, „Wissensmanagement“, „Selbststeuerung“ mit hoher Wertigkeit Bestandteile der Organisationskultur. Einhergehend mit einer entsprechenden Organisationsentwicklung muss die Personalentwicklung bestrebt sein, diese Werte im Alltag zu entwickeln – eine reine Proklamation der Werte wird nicht zu wesentlichen Verhaltensänderungen führen. Konkret bedeutet dies, dass Personalentwicklung nicht nur Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter/innen und mit Mitarbeiter/inne/n identifiziert und anbietet, sondern auch durch die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen und Arbeitsstrukturen die **Werteentwicklung** im Prozess der Arbeit unterstützt. Es geht also auch darum, in der alltäglichen Arbeit Gelegenheiten und Räume zur Werteentwicklung zu schaffen, z. B. die bereits geschilderte Reflexion des eigenen Handelns, Kom-

munikation über Reflexionen und Erfahrungsaustausch. Eine durch Maßnahmen der Personalentwicklung unterstützte gemeinsame Verarbeitung von Wissen und Erfahrungen kann so auch zur Entwicklung gemeinsamer Handlungsorientierungen, Deutungsmuster und Wertvorstellungen führen. Die Werteentwicklung kann z. B. auch gezielt durch **Mentoring- oder Coachingprogramme** für neue Mitarbeiter/innen unterstützt werden. Hierbei ist neben dem persönlichen Kennenlernen und der Steigerung des Gemeinschaftsgefühls insbesondere die Tatsache von Bedeutung, dass Mentor/inn/en ihr Expertenwissen im Rahmen des Mentorings explizieren müssen, um es an die neuen Mitarbeiter/innen weitergeben zu können. Auch die Art, wie neue Kolleg/inn/en eingeführt werden, lässt Rückschlüsse auf die Organisations-, Arbeits- und Lernkultur der Einrichtung zu. Im Bezug auf Führungskräfte kann die Personalentwicklung auf Konzepte wie das **Reciprocal Management** zurückgreifen (vgl. Dollinger 1999). Führungskräfte und Mitarbeiter/innen lernen in einem solchen Führungsmodell wechselseitig voneinander. Da sich somit abweichend von weit verbreiteten Vorstellungen auch Vorgesetzte von Untergebenen kritische Impulse geben lassen und verarbeiten müssen, empfiehlt sich ein hierauf ausgerichtetes Training der Führungskräfte – aber auch der Mitarbeiter/innen. Ebenfalls für alle Mitarbeiter/innen von Bedeutung sind die gesteigerten Anforderungen an ihr **Selbstmanagement** – also an Selbststeuerung, Selbstreflexion, Autonomie, Selbstlernfähigkeit und Selbstmotivation. Auch hierin liegen Gestaltungsfelder für die Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Neben klassischen Trainings oder Coachings können bekannte arbeitsstrukturelle Konzepte, wie z. B. Gruppenkonzepte oder job rotation genutzt werden, um lernend zu einem umfassenderen Selbstmanagement zu führen.

Aus den vorgestellten Gedanken zu innovativen Lernkulturen werden vor allem die besonderen Anforderungen an die **Kommunikationskompetenzen** von Mitarbeiter/inne/n deutlich. Gestaltungsansätze finden sich hierbei einerseits in bekannten Konzepten der **formellen Kommunikation**, wie z. B. Teamsitzungen, Mitarbeitergesprächen, Terminsitzungen. Andererseits kann darüber hinaus auch bewusst die **informelle Kommunikation** durch entsprechende Aktivitäten (z. B. Kegelabend) oder Infrastrukturen (z. B. Kaffee-Ecke) gefördert werden. Neben der Gestaltung von Kommunikationsanlässen ist die Art und Weise des Kommunizierens nach wie vor ein Thema für die Personalentwicklung. Hierbei ist auch der oft gestiegene Anspruch an die Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturkreisen sowie an die besonderen Ausprägungen der Kommunikation unter Nutzung technischer Hilfsmittel (z. B. E-Mail, Messenger) zu berücksichtigen.

Diese Aufzählung von **Gestaltungsanregungen für die Personalentwicklung** von Weiterbildungseinrichtungen zur Unterstützung einer neuen Lernkultur kann weiter fortgesetzt werden. Generell ist jedoch von Bedeutung, dass alle Aktivitäten nicht punktueller Natur sein sollten. Feedback-Schleifen sollten einerseits die Wirkung der Maßnahmen transparent machen und andererseits für eine Verbreitung des gewonnenen Wissens oder neuer Handlungsmuster und -orientierung führen. Daher sind permanent eingesetzte, rückkoppelnde und evaluative Vorgehensweisen von großer Bedeutung. Praktische Ansätze hierzu finden sich z. B. in den Standards des Projektmanagements (Meilensteinsitzungen, Projekt-Reviews), des Qualitätsmanagements (interne Audits, Plan-do-check-act-Zyklus) oder auch in speziell auf „Lernen“ ausgerichteten Feedback-Ansätzen (siehe z. B. Baird/Deacon/Holland 2000).

6.4.2 Gestaltungsanregungen zu Lernarrangements und -settings

Als zweiten exemplarisch betrachteten Bereich für Gestaltungsanregungen wenden wir uns den Lernsettings und -arrangements zu. Dieser Bereich ist sehr wichtig, da er aus Sicht der Mitarbeiter/innen in Weiterbildungseinrichtungen für sie am ehesten gestaltbar scheint.

Die in Kapitel 6.3 skizzierten Beispiele weisen diesbezüglich unterschiedliche Vorgehensweisen auf. So zeigt die „MVHS im Museum“ (Kap. 6.3.1) teilweise komplett neu entworfene Lernarrangements. Das Beispiel der „Silberburg“ zeigt den zielgerichteten Einsatz und die Integration von (bislang dort eher unüblichen – aber weitestgehend bekannten) Methoden, wie z. B. Zukunftskonferenz und Open-Space. Auch am Beispiel „dm drogerie-markt“ werden viele Gestaltungsmerkmale von Lernarrangements auf unterschiedlichen Ebenen deutlich, wie z. B. die Fragewerkstätten als Teil der Integration des Lernens in den Arbeitsprozess oder die „Lehrlingsfiliale“ als eigenständiger Ausbildungsbestandteil.

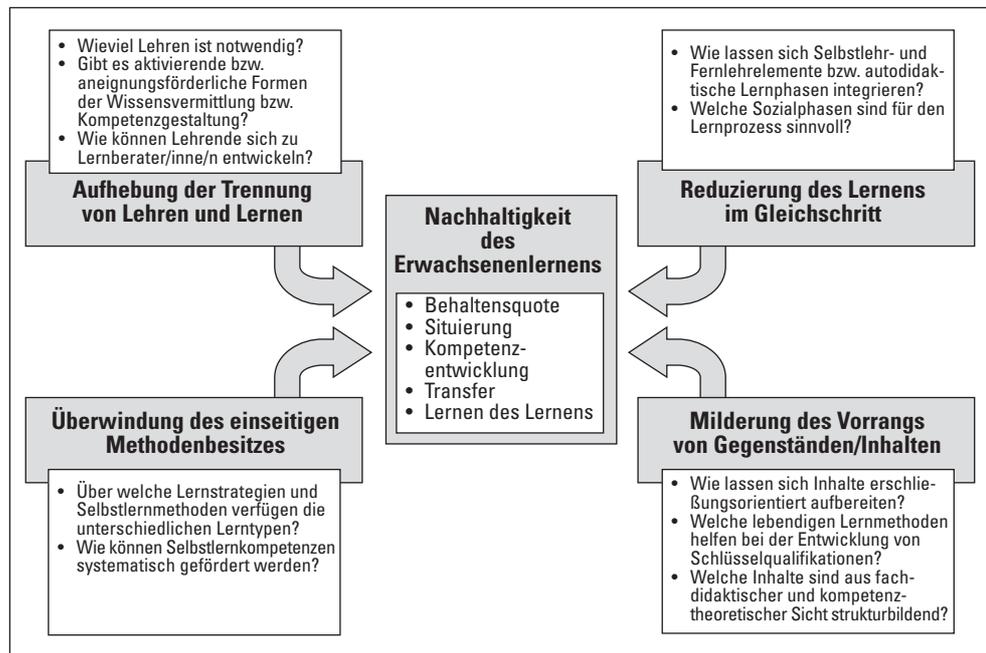
Die Wunschvorstellung liegt nahe, durch die geeignete Wahl der Lernformen und -methoden einen wesentlichen Beitrag zu einer neuen Lernkultur zu leisten. Wie bereits erwähnt ist jedoch davon abzuraten, den **Lernkultur**begriff allzu sehr auf den Bereich der Mikrodidaktik einzuschränken. Auch bei der Frage nach geeigneten Lernsettings und -arrangements zeigt sich, dass die Gestaltung von Lernkulturen nicht „einfach“ oder mit „Rezepten“ möglich ist.

Arnold sieht die **Nachhaltigkeit** – also „die Frage, im Kontext welcher Lehr-/Lernorganisation Kompetenzen wirklich dauerhaft, tragfähig und weiterentwick-

6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

lungsfähig angebahnt, bzw. gefördert werden können“ (Arnold 2001, S. 102) als übergeordnetes Kriterium beim Wandel von Lernkulturen an. Er folgert, dass die geforderte Selbsttätigkeit der Lernenden durch strukturgebende Lehre unterstützt werden sollte. Dies bedeutet, dass in der Erwachsenenbildung eine geeignete Wissenspräsentation, die das Selbstlernen anregt und unterstützt, nach wie vor wichtig ist. Das hieraus resultierende Bündel von Leitfragen ist in Abbildung 10 dargestellt (vgl. Arnold 2001, S. 102 ff.).

Abbildung 10: Leitfragen zur Gestaltung einer Lernkultur nachhaltigen Erwachsenenlernens



Viele dieser Leitfragen verweisen auf die Frage nach dem geeigneten Setting. Es geht also nicht nur um den Inhalt, sondern ganz wesentlich auch um Fragen der **Gestaltung der Lernumgebung** und der lernförderlichen Inszenierung von Maßnahmen. Die Frage des „Wie“ ist dabei nicht Selbstzweck, sondern unterstützt einerseits den Aufbau von Kompetenzen für selbstorganisiertes Lernen und selbstständiges Handeln und andererseits verbindet sich das „Was“ durch ein geeignetes Setting in Gedanken stärker mit diesem, was wiederum zu einem nachhaltigeren Lernen führt. Wesentlich scheint hierbei, dass die Methoden des Lernprozesses sich an dem spiegeln lassen, was sie als Ergebnis bewirken möchten. Um ein überzeichnetes Beispiel zu nennen: Es ist höchst fraglich, ob eine strenge Frontalveranstaltung mit abschließendem schriftlichen Multiple-Choice-Test zum Thema Selbstorganisation den Aufbau entsprechender Kompetenzen bei

den Teilnehmenden fördert. Wenn dieser Sachverhalt auf Ebene der Weiterbildungseinrichtung projiziert wird, so wird schnell klar, dass nicht Selbstständigkeit von Teilnehmenden erwartet werden darf, wenn sie diese nicht in den von ihnen erlebten Settings kennen lernen oder ausprobieren dürfen. Letztlich haben Teilnehmende gelernt, wie sie sich zu verhalten haben, welche Methoden sie anzuwenden haben – kurz: auf welche Art und Weise sie zu lernen haben. Gleichzeitig darf daraus nicht der Kurzschluss gezogen werden, dass in frontal-unterrichtlichen Lernarrangements die Teilnehmenden nichts lernen würden. Letztlich entscheidet der Lernende, welcher Weg des Wissenserwerbs und welche Unterstützungsformen für ihn lernförderlich sind. Zumindest darf bei der Forderung nach selbstorganisierten oder expansiven Lernsettings nicht der gleiche Fehler begangen werden, wie in traditionellen didaktischen Theorien, dass Lernen nur als abhängige Variable des Lehrens betrachtet wird und Lernhandlungen mit Lehrhandlungen gleich gesetzt werden.

Individuen oder soziale Gruppen (Seminar, Kurs, aber auch Abteilungen und Betriebe) können zwar durch externe Anstöße lernen, sie können auch durch extern erfolgende Impulse oder Vorgaben angeregt werden, die Resultate der angestoßenen Lernprozesse sind aber in starkem Maße von ihrer bereits vorhandenen und entwickelten **kognitiven Eigenstruktur** geprägt. Die Systemforschung beschreibt diesen Prozess mit dem Hinweis, dass von außen kommende Interventionen (z. B. Lehr-Inputs) im Gehirn Strukturveränderungen im Sinne von einem Lernen zwar auslösen, diese aber weder festschreiben noch vorschreiben können. Was tatsächlich als Ergebnis der Lernprozesse herauskommt, ist somit Resultat äußerst komplexer Wirkungszusammenhänge, nicht jedoch ein Output der durch den Lehr-Input allein – und vielleicht noch nicht einmal in erster Linie – ausgelöst worden ist. Unsere didaktischen Vorstellungen müssen sich daher von einer Erzeugungsstruktur hin zu einer **Ermöglichungsstruktur** wandeln (vgl. Arnold/Schüssler 2003).

Vielfach wird der Einsatz **neuer Medien** bereits als Indiz für neue Lernkulturen angeführt und entsprechend empfohlen. Zwar weisen elektronische Medien einige Charakteristika auf, die sie für ein selbstorganisiertes Lernen geeignet erscheinen lassen, wie z. B. die eigene Festlegung von Lernwegen, Lerngeschwindigkeit sowie ggf. Lernzielen, die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit von institutionell organisierten Maßnahmen, die vergrößerte Vielfalt und Abwechslung von Lernarrangements etc. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass diese Charakteristika nicht automatisch jedem Einsatz von elektronischen Lernmedien innewohnen. Der **Nutzen neuer Medien** ist vor allem hinsichtlich ei-

nes ökonomischen bzw. Rationalisierungseffekts zu sehen. Zum einen erhoffen sich Betriebe durch den Einsatz neuer Medien ein Potenzial zur Kostensenkung ihrer Weiterbildungsbemühungen; Weiterbildungsanbieter sehen Möglichkeiten zur Erschließung überregionaler Märkte. Für den Lernenden selbst liegt der Nutzen speziell in der Unterstützung der Erschließungs-, Verknüpfungs- und Speicherungsarbeit im Lernprozess. Das sind aber zunächst die technischen Voraussetzungen, die von den Lernenden dann sinnvoll genutzt werden müssen. Wissen und Bedeutung werden nämlich von den Lernenden selbst konstruiert und können daher auch nicht durch das Medium ersetzt werden. „Lernwirksamkeit setzt voraus, dass für die jeweilige Lernsituation die sach- (Lerngegenstand) und vorgehensspezifischen (Lernform) Erfordernisse berücksichtigt werden. Hier gilt es eine Vielzahl von Variablen zu berücksichtigen, wie z. B. Alter, Geschlecht und Vorwissen bis hin zu Fragen, um welche Art des Lernens es sich handelt, in welcher Form der Lernprozess organisiert ist, und bis hin zu speziellen Anforderungen, die sich aus dem Lerngegenstand ergeben“ (Keil-Slawik/Selke 1998, S. 173).

So weist Schlutz (1999 a, S. 141 ff.) z. B. darauf hin, dass **Lernfähigkeit** nicht per se vermittelt werden kann, sondern dass sie sich beim Lösen bestimmter und konkreter Lernaufgaben entwickelt. Unterstützende Medien könnten in diesem Beispielfall dann hilfreich eingesetzt werden, wenn hinterlegte Lernwege und die damit verbundenen Lehrvorstellungen offen gelegt wären und dem Nutzer gleichfalls didaktisiert zur Verfügung stünden. Ebenfalls positiv hinsichtlich der Entwicklung der Lernfähigkeit könnten auch Anschlussstellen aus dem elektronischen Medium heraus zu anderen Lernmöglichkeiten oder der eigenständigen Schaffung neuer Lernmöglichkeiten wirken. Die Qualität des Einsatzes neuer Medien kann daher nur im Kontext einer konkreten Lernsituation beantwortet werden. Dabei ist neben der inhaltlichen Angemessenheit auch die Einbettung in den Lehrzusammenhang zu berücksichtigen. Neue Medien können so die Entwicklung von Lernkulturen in eine gewissen Richtung beeinflussen, ihr Einsatz zieht aber nicht zwangsläufig den Wandel einer Lernkultur nach sich. Nicht das Mediensystem an sich ist ausschlaggebend, sondern die Qualität der didaktischen Medienkonzeption und ihrer Integration in die Lernumwelt (vgl. Kerres/Grohan 1998, S. 153 f.).

6.4.3 Umgang mit einer Abwehr gegen Gestaltungsmaßnahmen

Die gezielte Gestaltung der Lernkultur ist von Veränderungen begleitet, die sich nicht nur auf einer Sach- sondern vor allem auch auf einer Beziehungsebene vollziehen. Diese führen zu Verunsicherung und Ängsten, da sie die

Beteiligten vor neue, nicht mit vertrauten Handlungsmustern zu bewältigende Aufgaben stellen. Veränderungen können daher auch Konflikte auslösen. Verdeckter Widerstand entsteht dann, wenn Konflikte „unter den Teppich gekehrt werden“. Erst wenn Konflikte offen ausgetragen werden, lassen sie sich konstruktiv bearbeiten. Voraussetzung dafür ist, die eher unsichtbaren Parameter auf der Beziehungsebene über **Kommunikations- und Feedbackprozesse** an „die Oberfläche“ zu bewegen und sie im gemeinsamen Veränderungsprozess zu berücksichtigen. Ein gezielter Wandel der Lernkultur schließt somit immer auch einen Wandel der Kommunikationskultur mit ein.

Weiterbildungseinrichtungen oder auch Betriebe als soziale Systeme sind ebenso dadurch gekennzeichnet, dass sie, um die innere Logik zu wahren, gegenüber Veränderungsimpulsen von außen, mit einer spezifischen Systemabwehr reagieren (vgl. Heintel/Krainz 1988, S. 4):

„Die Systemabwehr ist mehr als eine (noch ziemlich rationale) Skepsis gegenüber einer undurchschaubaren Neuerung, sie ist eine gebündelte, emotionale, ‚instinktive‘ Reaktion der Organisation, geäußert durch bestimmte – einen oder mehrere – ihrer Teile ...“

Die Systemabwehr lebt von den festgefahrenen Strukturen (statische Dimension) des Systems. Verbreitete **Mechanismen** dieser **Systemabwehr** sind die „Verleugnung“, die „Alles-ist-Schicksal“-Position, blinder und unwirksamer „Aktivismus“ sowie Formen der „Selbstverkomplizierung“, mit denen die Handelnden die Dinge für sich zurechtzulegen versuchen. Um sie zu überwinden, ist es notwendig, die eigene Lernkultur und somit innere Logik des Systems zu verstehen, was einen reflexiven und systemischen Zugang erfordert. Die Elemente des Systems sind und bleiben Menschen, in deren Bewusstsein die Notwendigkeit für Veränderungen hervorgerufen werden muss. Den Führungskräften wächst hier die Aufgabe zu, Reflexionsprozesse gezielt anzuregen, d. h. Möglichkeiten und Anlässe für strategisches Nachdenken und Kommunizieren zu schaffen. Auf dieser Basis ist es wichtig, differente Ansichten zur Sprache zu bringen, aber bei Entscheidungen einen gemeinsam entwickelten Konsens herbeizuführen, denn im Gegensatz zu delegierten oder angeordneten Veränderungen kann hier die größte Bereitschaft erwartet werden. Systemabwehr ist besonders dann zu erwarten, wenn Führungskräfte versuchen, gegen die Selbstorganisationskräfte des Systems Veränderungen oder Innovationen zu implementieren. Folgende „Denkfehler“ können Auslöser für das Misslingen von Interventionen sein:

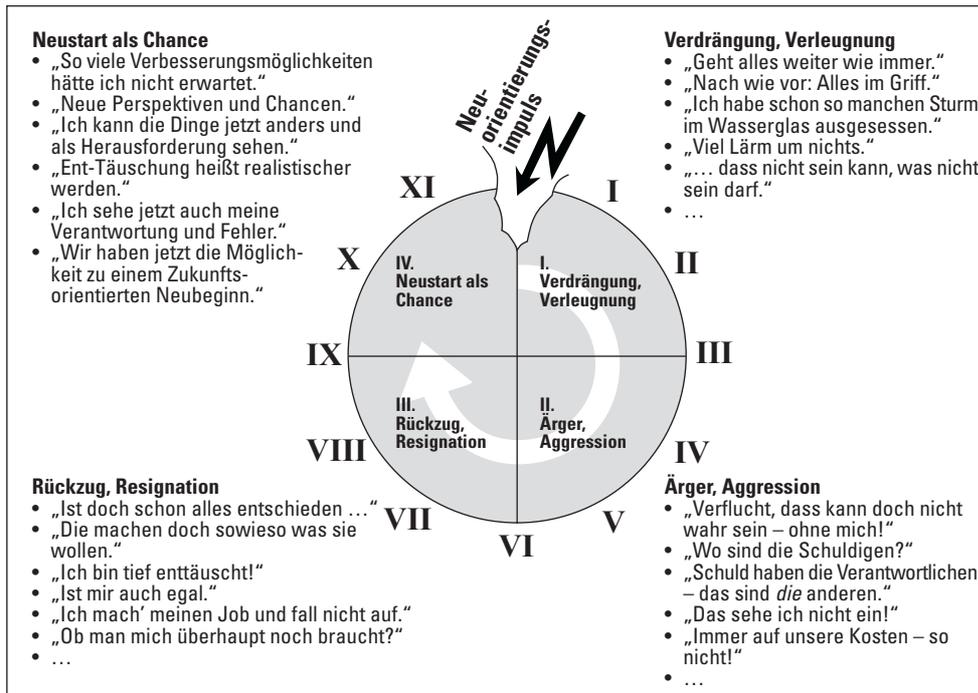
6. Wie kann die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden?

Denkfehler im Umgang mit komplexen Problemen und Gegenpositionen	
Denkfehler	Gegenposition
Probleme sind objektiv gegeben und müssen nur noch klar formuliert werden.	Probleme sind perspektivenabhängig und interpretationsgebunden.
Jedes Problem ist die direkte Konsequenz einer Ursache.	Die Problemfaktoren sind in Wechselbeziehungen und Schleifen miteinander vernetzt.
Um eine Situation zu verstehen, genügt eine „Fotografie“ des Ist-Zustandes.	Eine Situation kann man nur verstehen, wenn man ihre Dynamik, d. h. das Verhalten der Problemfaktoren in der Zeit untersucht.
Verhalten ist prognostizierbar, notwendig ist nur eine ausreichende Informationsbasis.	Verhalten ist nicht ausreichend prognostizierbar, sondern prinzipiell ungewiss.
Problemsituationen lassen sich „beherrschen“, es ist lediglich eine Frage des Aufwandes.	Es gibt Grenzen der Beherrschbarkeit, die man herausfinden und an denen man sich orientieren muss.
Ein „Macher“ kann jede Problemlösung in der Praxis durchsetzen.	Die verändernden Verhältnisse zeigen Eigenaktivität und widersetzen sich der Steuerung.
Mit der Einführung einer Lösung kann das Problem endgültig ad acta gelegt werden.	Probleme bestehen auch nach ihrer „Lösung“ fort und werden durch ihre „Lösung“ nur verschoben.

(Quelle: Gomez/Probst 1987, zit. n. Wollnik 1994, S. 138)

Schley (1998, S. 47) identifiziert vier unterschiedliche Verarbeitungsphasen, die bei **Menschen in Veränderungsprozessen** zu beobachten sind. Es gibt demnach den Verarbeitungsmechanismus der Verdrängung und Verleugnung, der einerseits davor schützt, nicht auf jeden Trend aufzuspringen, andererseits aber auch gegenüber externen Signalen und Reizen unsensibel macht. Manche Menschen reagieren auf Veränderungen mit Ärger und Aggression und suchen einen Schuldigen und Verantwortlichen, ohne ihren eigenen Anteil in dem Prozess wahrzunehmen. Eine dritte Gruppe fühlt sich Veränderungen gegenüber eher ausgeliefert und reagiert darauf mit Rückzug und Resignation. Es gibt allerdings auch noch Personen, die Veränderungen weniger als Krise denn als Chance begreifen. Es gilt diese Personen aufzuspüren, da sie auch bereit sind, aktiv Aufgaben zu übernehmen. Als Führungskraft ist daher die Frage hilfreich: „Wie spät ist es in unserem Veränderungs- und Verarbeitungsprozess?“ (vgl.

Abbildung 11: „Wie spät ist es in Ihrem Veränderungsprozess“



(Quelle: Schley 1998, S. 47)

ebd.) – also die Frage nach den gegenwärtigen Standpunkten, Meinungen und Gefühlen der Beteiligten hinsichtlich der angestrebten Veränderungen.

Das von Schley gewählte Bild der Uhr beschreibt **Veränderungen als Prozess**, der dynamisch verläuft und in dem nicht alle zur gleichen Zeit am gleichen Punkt sind. Der Erfolg von Veränderungsmaßnahmen wird umso wahrscheinlicher, wenn mindestens folgende Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Rolff u. a. 1999, S. 25):

- aktive Mitbeteiligung aller betroffenen Organisationsmitglieder,
- Berücksichtigung persönlicher Interessen,
- Wahrnehmung und Bearbeitung komplexer Problemzusammenhänge,
- Ansatzpunkt an konkreten Problemen,
- Lernen in Gruppen als Teamentwicklung,
- Veränderung statt Erstarrung, aber Bewahren von Bewährtem,
- der Weg ist so wichtig wie das Ziel,
- Lernkulturentwicklung als kontinuierlichen Prozess begreifen,
- der Arbeitsplatz ist der Ausgangsort,
- die Veränderung muss das Gesamtsystem im Blick haben (systemisches Denken).

Zur Reflexion

Denken Sie nochmals an eine bestimmte Weiterbildungseinrichtung.

- **Überlegen Sie sich in Anlehnung an die von Weinberg genannten Ebenen für Lernkulturen Gestaltungsbereiche zur aktiven Gestaltung der Lernkultur.**
- **Welche Gestaltungsanregungen können Sie für diese Bereiche formulieren und mit welchen Maßnahmen und Instrumenten würden Sie versuchen, diese Anregungen umzusetzen?**
- **Wie würden Sie vorgehen, wenn Sie bei Gestaltungsmaßnahmen für eine neue Lernkultur auf eine starke Systemabwehr stoßen?**

Glossar

Aneignungslogik

Häufig im Gegensatz zu Vermittlung verwendeter Begriff, um zu betonen, dass Lernen nicht zwingend dem Lehren folgt, sondern – abhängig z. B. von Lernbiografie, Persönlichkeitsstruktur und Motivation – eine eigene Logik besitzt.

Beobachtung zweiter Ordnung

Unsere Wirklichkeit ist das Ergebnis unserer Beobachtungen. Eine Beobachtung erster Ordnung registriert das Ergebnis von Verhalten. Eine Beobachtung zweiter Ordnung fragt danach, wie das Verhalten zustande kommt und nach welchen Prinzipien (oder Leitdifferenzen) Wirklichkeit konstruiert wird (zum Beispiel dualisierend, technologisch, ökonomisch, normativ etc.). Zur Beobachtung zweiter Ordnung gehört auch die reflexive Selbstbeobachtung, also das Nachdenken über das eigene Denken, was als Metakognition bezeichnet wird (siehe auch Reflexives Lernen).

Deutungsmuster

Orientierungs-, Erklärungs- und Sichtweisen, die die Menschen in ihrem bisherigen Lebenslauf erworben und die sich als handlungsleitend bewährt haben. Sie bilden die mehr oder weniger stabilen Elemente des Alltagsbewusstseins und die Basis für Denken, Wahrnehmung und Handeln der Menschen.

Entgrenzung

Häufig gewählte Beschreibung für den Stellenwert von Pädagogik innerhalb der Gesellschaft. Der Begriff möchte verdeutlichen, dass Pädagogik, Lernen und Bildung sich aus ihrem traditionellen institutionellen Kontext entgrenzen und es nahezu keine gesellschaftlichen Bereiche gibt, die „frei“ von pädagogischem Gedankengut sind. Während manche Vertreter dies positiv werten im Sinne einer größeren Zuständigkeit, sehen andere die Gefahr eines Profilverlustes.

Ermöglichungsdidaktik

Der Begriff der Ermöglichungsdidaktik verdeutlicht, dass es bei der Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen nur darum gehen kann, subjektive Aneignungen von Erwachsenen zu „ermöglichen“. Damit grenzt sich dieser Begriff von den Vorstellungen einer Erzeugungsdidaktik ab.

Erzeugungsdidaktik

Erzeugungsdidaktik kennzeichnet alle die didaktischen Ansätze und Theorien, die den Eindruck erwecken, als würde der Lernerfolg ausschließlich von der Planung, den Aktivitäten und den Bemühungen des Lehrenden abhängen. Ihren extremsten Ausdruck finden solche didaktischen Ansätze in der programmierten Unterweisung und in der Instruktion.

Evaluation

Evaluierung meint den Prozess der Bewertung, Beurteilung, hier speziell von Lehr-/ Lernprozessen und den damit zusammenhängenden Materialien. Es kann der Lernprozess selbst, der unmittelbare Lernerfolg oder der Lerntransfer erwünschtes Evaluierungsziel sein. Häufig dient die Evaluation dazu, Auftraggebern, Finanziers, Projektrealisatoren, Betroffenen u. a. eine Effektivitäts- resp. Effizienzbewertung verschiedener Entwicklungs-, Gestaltungs- oder Veränderungsmaßnahmen zu ermöglichen. Evaluiert werden kann zum einen von außerhalb durch objektive Instanzen oder durch die Teams selber (interne Prozessevaluation), nicht nur zum Zwecke der Außenrechtfertigung, sondern vor allem auch zur Selbstkontrolle.

Gender Mainstreaming

Bezeichnet den Prozess und die Vorgehensweise, dass alle an (politischen) Entscheidungsprozessen beteiligten Akteure eine geschlechterbezogene und – differenzierte Sichtweise einbringen und zwar für alle Entscheidungen und auf allen Ebenen – von der Planung bis zur Überprüfung der Maßnahmen. Ziel ist die Gleichstellung der Geschlechter, also für Frauen und Männer eine gleiche Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen zu erreichen.

Handlungsorientierung

Didaktisches Konzept, das den Dualismus von Denken und Handeln ablehnt und häufig mit authentischen Problemsituationen operiert, an denen gelernt wird, wobei die Ganzheitlichkeit von Planung, Ausführung und Kontrolle berücksichtigt wird.

Kompetenz

Häufig in Kontrast zu Qualifikation verwendeter Begriff. Kompetenz bezeichnet sowohl eine rational abgegrenzte sachliche Zuständigkeit als auch das hinter einer Fertigkeit stehende Wissen, ohne dass das entsprechende Handlungsmuster nicht situationsadäquat eingesetzt werden kann. Kompetenz verweist

hier auf die Fähigkeit, konkrete Handlungsmuster in Form deklarativen und exekutiven Situationswissens zu kennen. Performanz dagegen bedeutet, die Handlungsmuster auch tatsächlich erfolgreich anzuwenden.

Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung wird als Ziel einer ganzheitlichen beruflichen Aus- und Weiterbildung verstanden, d. h. einer Weiterbildung, die nicht nur fachliches Wissen und Können vermittelt, sondern auch die außerfachlichen Kompetenzen der Erwerbstätigen systematisch fördert, d. h. ihre Sozialkompetenzen und Methodenkompetenzen.

Konstruktivismus/konstruktivistisch

Konstruktivismus bezeichnet eine erkenntnistheoretische Richtung in der Wissenschaft, die davon ausgeht, dass der Mensch, die von ihm wahrgenommene Wirklichkeit selbst im Akt des Erkennens konstruiert. Der radikale Konstruktivismus geht sogar so weit zu behaupten, dass dem Menschen eine objektive Sicht auf Gegebenheiten nicht möglich ist und jeder sozusagen Gefangener seiner eigenen Konstruktionen und Deutungen ist.

Lebenslanges Lernen

Im Rahmen der Diskussion um die Wissensgesellschaft geprägte Programmatik, wonach Menschen auf Grund der begrenzten Halbwertszeit von Fachwissen sich ständig weiterbilden sollten. Teilweise als „lebenslangliches Lernen“ und Mogelpackung, die Verantwortung auf das Individuum abwälzt, kritisiert.

Lernarrangement

Begriff, der auf die „Verflüssigung“ didaktischer Strukturen verweist. Professionelle sollen demnach nicht mehr fix strukturierte Einheiten planen, sondern offene, vielfältige Zugangsweisen ermöglichende Lernumgebungen.

Lernende Organisation

Als lernende Organisation kann ein Unternehmen bezeichnet werden, das in der Lage ist, den sich ständig verändernden Umweltaforderungen durch geeignete Anpassungen im Inneren der Organisation zu begegnen. In einer lernenden Organisation sind die Menschen in der Lage, sich ständig weiterzuentwickeln. Insbesondere sind Formen der Arbeitsorganisation nicht starr und endgültig, sondern so flexibel, dass die angebotenen Produkte oder Dienstleistungen ständig optimiert werden können.

Organisationales Lernen

Der Begriff unterstreicht, dass es nicht genügt, wenn einzelne Individuen innerhalb einer Organisation sich Inhalte aneignen, sondern dass sich der Nutzen für die Organisation erst einstellt, wenn erworbenes Wissen kommuniziert und z. B. über aktives Wissensmanagement auch anderen Organisationsmitgliedern zur Verfügung gestellt wird.

Paradigma

Aus dem Griechischen: Beispiel, Vorbild, Muster oder auch Abgrenzung. Meist wird damit die tief greifende Veränderung eines bislang gültigen Denkmusters bezeichnet, z. B. die Entdeckungen Galileo Galileis, nach denen die bis dato herrschende aristotelische Physik keine Gültigkeit mehr hatte. Teilweise wird kritisiert, dass der Begriff zu häufig verwendet wird, nur um den vermeintlichen Neuigkeitswert eines Ansatzes zu betonen.

Reflexive Modernisierung

Die reflexive Modernisierung kann als Selbstkonfrontation mit den Auswirkungen und Nebenfolgen verstanden werden, welche mit den bisherigen Orientierungs- und Handlungsmodi nicht mehr bewältigt werden können. Der empfundene bzw. tatsächliche Mangel an gesellschaftlichen Bewältigungsstrategien einerseits und die Sehnsucht der Menschen, die mit der Risikogesellschaft einhergehenden Probleme bewältigen zu können andererseits, fordert jedes einzelne Individuum auf, alle Definitionsleistungen selbst zu erbringen und dementsprechend sein Handeln auszulegen.

Reflexives Lernen

Hier wird das Lernen (eigenen Lernmotive, -stile, -gewohnheiten und -barrieren) selbst zum Lerngegenstand. Durch diese Lernhaltung wird sich das Subjekt seiner eigenen Geschichte, seiner Erkenntnismöglichkeiten und -bedingungen bewusst und kann dadurch Erkenntnisbarrieren überwinden. Im reflexiven Lernen werden ebenso der Sinn und Zweck des Lernens und somit die gesellschaftlichen Lernanforderungen hinterfragt (siehe auch Beobachtung zweiter Ordnung).

Selbstgesteuertes Lernen

Der Begriff fungiert im Rahmen der Diskussion um neue Lernkultur als Schlagwort, das dafür sensibilisieren möchte, dass Lernenden verstärkt in Eigenregie über verschiedene Dimensionen des Lernprozesses (Lernziele, Lerninhalte, Lernorte, Lernzeiten, Lernmethoden, Lernorganisation, Lernerfolg) entscheiden.

Selbstlernkompetenz

Set von Kompetenzen, die als nötig erachtet werden, um selbstgesteuert lernen zu können. Der Begriff sensibilisiert zudem dafür, dass diese Kompetenzen nicht bei allen Teilnehmenden vorausgesetzt werden können, sondern teilweise selbst erst erlernt werden müssen.

Selbstorganisiertes Lernen

Im Vergleich zu selbstgesteuertem Lernen der umfassendere Begriff. Während Selbstorganisation meint, eine Bildungsgelegenheit überhaupt zu schaffen, bezieht sich Selbststeuerung auf verschiedene Dimensionen innerhalb eines bestehenden Bildungsangebots. Im übertragenen Sinne: Selbstorganisation bedeutet ein Straßennetz zu bauen, während Selbststeuerung das Nutzen eines bereits ausgebauten Straßennetzes (vorwärts, rückwärts, rechts, links, schnell, langsam) bezeichnet.

Setting

Siehe **Lernarrangement**. Das methodische Setting kennzeichnet z. B. alle methodischen Gestaltungsmerkmale einer Lernsituation. Dazu gehören z. B. die zeitliche Abfolge bestimmter Übungen, die Frage der Aufteilung der Gruppe in Kleingruppen, die Frage der Anwesenheit einer Lehrperson, die Gestaltung des Raumes etc.

Subjektive Theorien

Kognitive Strukturen, in denen unser Alltagswissen organisiert ist. Beispielsweise haben Lehrende subjektive Theorien über „den guten/schlechten Schüler“ und die Wirksamkeit von bestimmten Unterrichtmaßnahmen. Man spricht in diesem Zusammenhang von Theorien, weil diese Strukturen – in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien – zusammenhängend und kohärent aufgebaut werden (siehe auch Deutungsmuster).

Supportstrukturen

Komplementär zum Begriff der Lernberatung wird für Weiterbildungseinrichtungen gefordert, diese müssten im Zuge einer neuen Lernkultur Supportstrukturen bereitstellen, die über bisherige Kurs- und Materialgestaltung hinausreichen, zum Beispiel Kinderbetreuung oder „lernfreie“ Kommunikationsräume mit einschließen.

Annotierte Literatur

ABWF (Hrsg.) (1998 ff.): Kompetenzentwicklung. Münster

Mit den im Waxmann-Verlag erschienenen Bänden „Kompetenzentwicklung“ hat die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) ein Publikationsorgan etabliert, das im jährlichen Zyklus Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des BMBF vorstellt. Die Betrachtung der Lernkultur hat sich ursprünglich vor allem auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung konzentriert, später aber auch Fragen des Lernens im sozialen Umfeld oder den besonderen Bedingungen des Lernens in Weiterbildungseinrichtungen oder im Umgang mit neuen Medien aufgegriffen. Die umfangreichen Bände vereinigen sowohl Gutachten, praxisbezogene Projektberichte, Ergebnisdarstellungen oder auch grundlagentheoretische Beiträge. Sie geben somit einen differenzierten Überblick über das bildungspolitische Programm als auch einen Einblick in die Vielfalt lernkultureller Gestaltungsansätze und Verständnisse. Zu dieser Reihe hat die ABWF noch ein QUEM-Bulletin herausgegeben, in dem über aktuelle Entwicklungen des Programms berichtet wird, eine Reihe „QUEM-Report“, in der einzelne Themenfelder umfassend behandelt werden sowie Handreichungen zu ausgewählten Schwerpunkten – diese Veröffentlichungen stehen neben anderen Materialien auf der Homepage der ABWF e.V. (www.abwf.de) zum Download zur Verfügung.

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

Dieses Buch beschreibt die Probleme traditioneller Lernkulturen, fragt nach den Triebkräften und Formen eines notwendigen Wandels von Lernkulturen und bezieht auch bildungstheoretische Überlegungen in die Diskussion mit ein. Theoretische Grundlagen der Überlegungen bilden systemisch-konstruktivistische Theorien, die Humanistische Psychologie und handlungsorientierte Ansätze. Zwar beziehen sich die praktischen Ausführungen vor allem auf den schulischen und hochschulischen Bereich, sie liefern aber in ihrem Kern auch wichtige Denkanstöße für die Erwachsenenbildung.

Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur – Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung 10. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn

Das Buch gibt die vorläufigen Empfehlungen und den Expertenbericht „Neue Lern- und Lehrkultur“ wieder. Die Grundzüge der Empfehlungen sind in Kapitel 4.4 dieses Studientextes dargestellt. Der Bericht der Expertengruppe fokussiert die Thematik im Bezug auf das, was neue Lern-/Lehrkulturen aus Sicht der Autoren ausmacht, im Bezug auf die Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen sowie im Bezug auf Akteure in neuen Lern-/Lehrkulturen und stellt abschließend Beispiele guter Praxis dar. Im Anhang sind unterschiedliche Beiträge zu finden, die auf einzelne theoretische und praktische Aspekte neuer Lern- und Lehrkulturen in den Feldern Weiterbildung, Unternehmen und Schule abheben. Das Buch ermöglicht einen interessanten Einblick, inwiefern bildungspolitische Zielsetzungen und die Diskussion um neue Lernkulturen miteinander in Verbindung zu bringen sind.

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld

Der Sammelband vereinigt sowohl die Ergebnisse einer Tagung als auch Ergebnisse einer Literaturrecherche (Heuer) und Feldexplorationen (Botzat) zum Thema. Die Workshops haben sich dabei mit Entwicklungen und Utopien in diesem Bereich, veränderten Anforderungen an die Lehrkräfte, Herausforderungen und Problemen selbstgesteuerten Lernens sowie Lernmilieus als Bezugspunkte neuer Lehrkulturen beschäftigt. Darüber werden auch die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgestellt, welche mittels Experteninterviews die Anforderungen an das unterrichtende Personal im Rahmen neuer Lehr-/Lernkulturen untersuchte (Giesecke/ Käßlinger). Der Band vereinigt somit das breite Spektrum der Diskussion um neue Lehr-/Lernkulturen im Bereich der Weiterbildung

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

Anschaulich-praxisorientiert stellen Marita Kemper und Rosemarie Klein vom Büro für berufliche Bildungsplanung (BBB) ihre Lernberatungskonzeption vor, die im Rahmen des Projekts Europool – einer Weiterbildungsmaßnahme für

Frauen im kaufmännischen Bereich – erstmals zum Einsatz kam. Die Autorinnen beschreiben ausführlich ihre didaktischen Prinzipien wie Biografiebezug oder Reflexionsorientierung und gehen im Anschluss auf konkrete methodische Elemente (Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool) ein. Für ihr Lernberatungskonzept wurden Kemper/Klein 1999 mit dem Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung prämiert. Weitere Texte des BBB finden sich auf www.bbb-dortmund.de.

Pätzold, G./Lang, M. (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld

Das in der Reihe „Wissenschaft/Praxis Dialog Berufliche Weiterbildung“ erschienene Buch geht bei der Betrachtung neuer Lernkulturen von Konzepten der lernenden Organisation aus. Gegliedert nach den Dimensionen Ökonomie, Unternehmenskultur, Arbeits- und Lernorganisation sowie Lerntheorie werden didaktische Konzepte, Methoden und Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, lernförderliche Kontexte in Unternehmen zu schaffen bzw. zu unterstützen. Darüber hinaus setzen sich weitere Kapitel mit multimedialen und komplexen Lehr-/Lernarrangements auseinander. Das Buch vermittelt mit der Vorstellung vieler einzelner Ansätze und Methoden einen praktischen Einblick in Gestaltungsmöglichkeiten für wissensbasierte Organisationen.

REPORT – Literatur- und Forschungsreport, Nr. 44, 1999

Diese Ausgabe der Zeitschrift REPORT widmet sich speziell dem Thema Lernkulturen. Beiträge von Siebert, Schlutz, Arnold, Dauber und anderen beleuchten verschiedene Facetten der Diskussion um neue Lernkulturen. Das Spektrum der einzelnen Beiträge reicht dabei von gesellschaftlichen Überlegungen bis hin zu Beschreibungen von Methoden auf mikrodidaktischer Ebene. Institutionen der Weiterbildung stehen hierbei ebenso im Fokus, wie auch Unternehmen. Das Heft vermittelt somit einen interessanten Einblick in die vielfältigen Interpretationen bzw. Schwerpunkte, die in der Lernkulturdiskussion im Bereich der Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis thematisiert werden.

Heft 44 steht unter www.report-online.net zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Auch in anderen REPORT-Heften finden sich hin und wieder Beiträge, die das Thema „Lernkultur“ direkt oder indirekt behandeln.

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel

Facettenreich rollt Siebert auf gut 200 Seiten die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen (SGL) auf. Er verortet die SGL-Debatte zunächst anhand ihrer historischen Wurzeln seit der Weimarer Republik, benennt theoretische Konstrukte (Konstruktivismus, Selbstorganisation), listet empirische Befunde auf und lässt auch Fragen der Organisation nicht außer acht. Verglichen damit ist das Kapitel zu Lernberatung, die Siebert als Beobachtung zweiter Ordnung kategorisiert, allerdings eher etwas knapp gehalten.

Literatur

- ABWF e.V. (Hrsg.) (2000): QUEM-Bulletin, H. 5
- ABWF e.V. (Hrsg.) (2001): Arbeiten und Lernen. QUEM-report, H. 67
- ABWF e.V. (Hrsg.) (2003 a): Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, H. 77
- ABWF e.V. (Hrsg.) (2003 b): Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. QUEM-report, H. 79
- Apel, H. (2003): Online-Journal – Lernreflexionen online. URL: www.medienpaed.com/03-1/apel03-1.pdf 2003 (Zugriff: 21.06.2005)
- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die Lernende Organisation. Stuttgart
- Arnold, R. (1999): Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 31–37
- Arnold, R. (2001): Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 101–107
- Arnold, R. (2005): Veränderung der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Lernkulturwandel. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. 59. Ergänz.-Lief., S. 1–17
- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1 und 2. Neuwied/Kriftel
- Arnold, R./Müller H.-J. (Hrsg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler
- Arnold R./Müller, H.-J. (2001): Handlungsorientierte Didaktik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 147–148
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 3. Aufl. Baltmannsweiler
- Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn
- Baird, L./Deacon, S./Holland, P. (2000): From Action Learning to Learning from Action: Implementing the After Action Review. In: Cross, R./Israelit, S. B. (Hrsg.): Strategic learning in a knowledge economy: individual, collective and organizational learning process. Boston, S. 185–202
- Bateson, G. (1987): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a.M.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.) (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.
- Behrend, E./Ulmer, P./Müller-Tamke, W. (2004): Netzbasiertes Lernen in der beruflichen Praxis: Zur Bedeutung des Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen empirischen Forschung. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_68_netzbasiertes-lernen.pdf 2004 (Zugriff: 21.06.2005)
- Behrmann, D. (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein kritischer Überblick zu didaktischen Möglichkeiten und Grenzen aus theoretischer und praktischer Sicht. In: Behrmann/Schwarz (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Forum Weiterbildung, Band 1. Bielefeld, S. 63–109

- Behrmann, D./Schwarz, G./Götz, K. (Hrsg.) (2004): Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung. Bielefeld
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2003): Preisverleihung Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP). URL: www.bibb.de/de/2076.htm (Zugriff: 15.05.2005)
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a.
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung/BLK, H. 69
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung/BLK, H. 115
- BMBF (Hrsg.) (2001 a): Die OECD spricht sich für eine neue Lernkultur aus. Pressemitteilungen des BMBF/Pressemitteilung 47. URL: www.bmbf.de/press/358.php (Zugriff: 15.06.2005)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2001 b): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Bonn
- BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VII: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) (Hrsg.) (1993): Agenda 21. Bonn. URL: www.bmu.de/download/dateien/agenda21.pdf (Zugriff: 16.06.2005)
- Bönsch, M. (1995): Veränderungen der Schule als Folge der Interdependenzen zwischen Schule und Gesellschaft. In: Schulmanagement, H. 3, S. 16–20
- Bolz, N. (1999): Die Wirtschaft des Unsichtbaren. Spiritualität, Kommunikation, Design, Wissen. Die Produktivkräfte des 21. Jahrhunderts. München
- Bootz, I./Busch, S. (2002): Unser Verständnis von Lernen und Lernkultur. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Das Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“ – Zukunftsorientierte Lernkulturen gestalten. Berlin, S. 5–21. URL: www.abwf.de/main/publik/frame_html (Zugriff: 15.06.2005)
- Bootz, I./Jutzi, K. (2004): Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen. Ein Projekt zieht Bilanz. In: QUEM-Bulletin, H. 5, S. 1–4
- Brödel, R. (2003): Neue Chancen für die Erwachsenenbildung. In: E&W Niedersachsen, H. 10, S. 25–27
- Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A. u. a. (2002): Begleitforschung und intermediäres Handeln. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Das Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“ – Zukunftsorientierte Lernkulturen gestalten. Berlin, S. 88–94. URL: www.abwf.de/main/publik/frame_html (Zugriff: 15.06.2005)
- BUND/Misereor (Hrsg.) (1995): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Eine Studie des Wuppertal Instituts. Kurzfassung. Bonn
- Burow, O.-A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppenarbeit. Stuttgart
- Burton-Jones, A. (1999): Knowledge Capitalism. Business, Work and Learning in the New Economy. New York
- Collins, A./Brown, J. S. /Newman, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): Knowing, learning and instruction. Hillsdale, S. 453–494
- Cross, R./Israelit, S. B. (Hrsg.): Strategic learning in a knowledge economy: individual, collective and organizational learning process. Boston

- Dalin, P. (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied u. a.
- Dalin, P./Rolf, H.-G./Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. 3. Aufl. Soest
- Dauber, H. (1999): Neue Lernkulturen. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 38–47
- Deckstein, D./Felixberger, P. (2000): Arbeit neu denken. Wie wir die Chancen der New Economy nutzen können. Frankfurt a.M./New York
- Dehnbostel, P. (2001): Esentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, H. 67, S. 81–90
- Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B./Auszra, S. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Hrsg.) (2003): Praxis „wider den vorseilenden Skeptizismus“. Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2003. CD-ROM. Bielefeld
- Diedrichsen, N./Theile, H./Nahrstedt, N. (2003): Typologisierung unterschiedlicher Institutionalformen (Lernorte) im sozialen Umfeld. QUEM-Materialien Nr. 44
- Diesbergen, C. (2000): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Bern u. a.
- Dietrich, S. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld
- Dietrich, S. (2004): Neue Lernkultur erfordert neue Lehrkultur. Zur Veränderung professionellen Handelns. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 57–66
- Dietrich, S./Herr, M. (2003): Zum Begriff der „Neuen Lehr- und Lernkultur“. Informationen des DIE-Projektes „SELBER“ Nr. 3. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/dietrich03_01.pdf (Zugriff: 17.06.2005)
- Dietrich, S./Herr, M. (2004): Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 2, S. 24–32
- Dietrich, S./Herr, M. (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld
- dm-drogerie markt GmbH & Co. KG (2004 a): Innovationspreis Ausbildung für dm. Pressemitteilung vom 06.05.2004. URL: www.dm-drogeriemarkt.de (Zugriff: 13.05.2005)
- dm-drogerie markt GmbH & Co. KG (2004 b): dm-Nachwuchs gibt den Ton an – Lehrlinge übernehmen für vier Wochen die Filialleitung. Pressemitteilung vom 10.05.2004. URL: www.dm-drogeriemarkt.de (Zugriff: 14.05.2005)
- Dohmen, G. (2001): Selbstgesteuertes Lernen – ohne Lehre? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 158–183
- Dohmen, D. (2003): Alternative Formen der Finanzierung beruflicher Weiterbildung – Vortrag bei dem 4. BIBB-Fachkongress „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert“ vom 23.–25.10.2002 in Berlin. In: FiBS-Forum Nr. 15, S. 1–23
- Dollinger, M. (1999): Führen in eine(r) Lernkultur. Die Mitarbeiter-Chef-Beziehung als Reciprocal Management. München
- Dörig, R. (1999): Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht. In: Arnold, R./Müller H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler, S. 53–69
- Drucker, P. F. (1999): Management im 21. Jahrhundert. München

- Ehnes, C./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Ehnes, C. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13–57
- Ehnes, C./Zech, R. (2000): Wieso nun eigentlich Lernkultur? In: nbeb-Magazin, H. 2, S. 4–7
- Ehnes, C./Zech, R. (2004): Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 2, S. 75–83
- Elster, F./Dippl, Z./Zimmer, G. (Hrsg.) (2003): Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements. Bielefeld
- Erpenbeck, J. (2003): Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. In: QUEM-report, H. 79, S. 7–90
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Handbuch. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Bosch, G. u.a.: Kompetenzentwicklung 2000, hrsg.v. der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. New York, München, Berlin, S. 289-335
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-report, H. 67, S. 9–65
- Euler, D. (2002): From connectivity to community – Elektronische Medien als Katalysator einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team. In: bwp@, Nr. 2. URL: www.bwpat.de/ausgabe2/euler_bwpat2.pdf [Zugriff: 21.06.2005]
- Faulstich, P. (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_02.pdf [Zugriff: 30.11.2004]
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien
- Faulstich, P./Grell, P. (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Informationen des DIE-Projektes „SELBER“. Nr. 5 / September 2003. URL: www.die-bonn.de/selber/presse/assets/Info_SELBER_5_2003.pdf [Zugriff 13.02.2005]
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999 a): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999 b): Lernkulturen in regionalen Netzwerken. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 58–67
- Forneck, H. J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 2/2002, S. 242-261. URL: http://www.die-bonn.de/SELBER/materialien/Assets/Selbstgesteuertes_Lernen_und_Modernisierungsimperative.pdf [Zugriff: 13.04.2005]
- Forneck, H. J. (2005): Das „unregierte“ Subjekt – Lernen in der Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 122–127
- Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur – Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung 10. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- Forum Bildung (Hrsg.) (2002 a): Expertenbericht des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- Forum Bildung (Hrsg.) (2002 b): Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn

- Frindte, W. (1995): Radikaler Konstruktivismus und Social constructionism – sozialpsychologische Folgen und die empirische Rekonstruktion eines Gespenstes. In: Fischer, R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg, S. 103–130
- Gemmingen, U. v. (2003): Kunstvoll vernetzt – im Museum. Preetext. In: DIE (Hrsg.): Praxis „wider den vorausseilenden Skeptizismus“. Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2003. CD-ROM. Bielefeld
- Gieseke, W. (2001): Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 77–88
- Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Lehren braucht Support. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 231–270
- Glaserfeld, E. v. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden
- Glaserfeld, E. v. (1995): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen? Beiträge zum Konstruktivismus. 9. Aufl. München, S. 16–38
- Glaserfeld, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M./New York
- Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz. München/Wien
- Gomez, P./Probst, G. (1987): Vernetztes Denken im Management: Eine Methodik des ganzheitlichen Problemlösens. Bern
- Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung/BLK, H. 72
- Hartmann, E. A. (2003): Technik, Gesundheit, Ökonomie. Vernachlässigte Kontexte des Lernkulturkonzepts? In: QUEM-Bulletin, H. 1, S. 11–16
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Hees, F./Schierholt, U./Schultze, J. (2001): Partizipation & Empowerment: Konzepte zwischen Selbstverwirklichung und (Selbst-)Ausbeutung. In: DLR-Pt „Arbeitsgestaltung und Dienstleistungen“ (Hrsg.): Arbeitsschutz im Wandel: Neue Wege – Anregungen – Projekte. Bonn
- Heintel, P./ Krainz, E. E. (1988): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Wiesbaden
- Hesse, R. W./Niegemann, H. (1998): Lehren und Lernen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Studienbrief PE0610 des Fernstudiums Personalentwicklung. Kaiserslautern
- Heuer, U. (2001 a): Fortbildungs- und Forschungsbedarf. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 273–295
- Heuer, U. (2001 b): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 13–35
- Heuer, U. (2003): Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 161–188
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Hinz, H./Burow, O.-A. (2004): Teilprojekt Schulzentrum/Akademie Silberburg. Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für selbst organisiertes und kooperatives Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. – ABWF (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Berlin, S. 95–129

- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied
- Holzcamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung. In: Forum Kritische Psychologie, H. 27, S. 5–22
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Holzcamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema Lernen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, S. 21–30
- Hufer, K.-P. (1999): Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 48–57
- Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a.M.
- Inckemann, E. (1997): Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule. Bad Heilbrunn
- Jechle, T. u. a. (2001): Teletutoring: Neue Anforderungen durch telemediale Lernangebote. In: Personalführung, H. 2, S. 38–45
- 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. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Keil-Slawik, R./Selke, H. (1998): Forschungsstand und Forschungsperspektiven zum virtuellen Lernen von Erwachsenen. In: Baethge, M. u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, S. 165–208
- Keller, J. M./Kopp, T. W. (1987): An application of the ARCS model of motivational design. In: Reigeluth, C. M. (Hrsg.): Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models. Hillsdale, S. 289–320
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Kemper, M./Klein, R. (1999): Vom Lehren zur Lernberatung. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt a.M., S. 75–93
- Kerres, M./Gorhan, E. (1998): Multimediale und telemediale Lernangebote. In: Baethge, M. u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, S. 143–164
- Kerres, M./Jechle, T. (1999): Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 17. Recklinghausen, S. 21–39
- Kirchhöfer, D. (1999): Regionale Lernkulturen als Entwicklungsressource. URL: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/kirchhoefer99_01.htm (Zugriff: 16.06.2005)
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. QUEM-report, H. 66
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin
- Klein, R. (1998): Neue KursleiterInnen braucht das Land? Verunsicherungen um ein neues Professionsverständnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 22–24
- Klein, R./Reutter, G. (2003 a): Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens. In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 1: Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt. Bonn, S. 46–84

- Klein, R./Reutter, G. (2003 b): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 170–186
- Klein, R./Reutter, G. (2004): Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf Einrichtungsebene. In: Rohs, M. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u. a., S. 89–113
- Klimecki, R.G. (1999): Wissensmanagement - Wege zur ‚intelligenten Organisation‘. Konstanz. URL: www.ub.uni-konstanz.de/v13/volltexte/2000/431/pdf/431_1.pdf [Zugriff: 16.06.2005]
- Knoll, J. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt
- König, E./Volmer, G. (1993): Systemische Organisationsentwicklung. Grundlagen und Methoden. Weinheim
- Kolodziej, M. J./Mostberger, P. (2004): Zur Kultur der Zusammenarbeit. URL: www.dm-drogeriemarkt.de (Zugriff: 17.06.2005)
- Krapf, B. (1992): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Bern/Stuttgart/Wien
- Küchler, F. v. (2004): Erprobung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 64–74
- Küchler, F. v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M. (PAS)
- Kühnlein, G./Klein, B. (2003): Bildungsgutscheine – mehr Eigenverantwortung, mehr Markt, mehr Effizienz? Erfahrungen bei der Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung. Dortmund
- Künzel, K. (2003): Kunstvoll vernetzt – im Museum. Laudatio. In: DIE (Hrsg.): Praxis „wider den vorausseilenden Skeptizismus“. Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2003. CD-ROM. Bielefeld
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning, legitimate peripheral participation. Cambridge
- Leuschner, H./Reuther, U. (1999): Lernen am Arbeitsplatz – neue Lernkulturen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 77–95
- Lieverscheidt, H. (2001): Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-/Lernkultur. Was müssen die Lehrenden können? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 108–113
- Littmann, P./Jansen, S. A. (2000): Oszillodox: Virtualisierung – die permanente Neuerfindung der Organisation. Stuttgart
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1985): Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: Soziale Welt, H. 36, S. 402–446
- Meadows, D. L. (1973): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek
- Malik, F. (1996): Strategie des Managements komplexer Systeme. 5. erw. und erg. Aufl., Bern/Stuttgart
- Maturana, H. R./Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München
- Mauch, W./Papen, U. (Hrsg.) (1997): Making a Difference: Innovation in Adult Education. Frankfurt a.M.
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 2. Berlin

- Miller-Kipp, G. (1992): *Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt.* Weinheim
- Müller, K. (1995): Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung.* Opladen, S. 283–293
- MVHS (Münchner Volkshochschule) (2005): *Programm MVHS im Museum Frühjahr/Sommer 2005.* URL: www.mvhs.de (Zugriff: 13.05.2005)
- Nolda, S. (2001): Empirie und Neue Lehr-/Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung.* Bielefeld, S. 127–135
- Nonaka, I. (1991): The knowledge-creating company. In: *Harvard Business Review*, H. 11/12, S. 96–104
- Nonaka, I. (1992): Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. In: *Harvard Manager*, H. 2, S. 95–103
- Nuissl, E. (1997): Pädagogische Innovation. In: Meisel, K. (Hrsg.): *Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung.* Frankfurt a.M., S. 87–88
- Nuissl, E. (2001): Vorbemerkungen. In: Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee.* Bielefeld, S. 5–7
- OECD (2001): *In Kompetenzen für alle investieren – Communiqué.* Tagung der OECD-Bildungsminister 3.–4.04.2001, Paris. URL: www.bmbf.de/_media/press/ELS_COM.pdf (Zugriff: 17. Juni 2005)
- Owen, H. (2001): *Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis.* Stuttgart
- Pätzold, H. (2003): Nutzen von Bildungsgutscheinen in Bildung und Weiterbildung. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, H. 6, S. 271–274
- Pätzold, G./Lang, M. (1999): *Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation.* Bielefeld
- Pautzke, G. (1989): *Die Evolution der organisationalen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisationalen Lernens.* München
- Pongratz, H.J./Voß, G.G. (1997): Fremdorganisierte Selbstorganisation. In: *Zeitschrift für Personalforschung* H. 7, S. 30–53
- Posch, P. (1990): Am Weg zu einer neuen Kultur des Lernen an der Schule. In: Lenz, W./Brünner, C. (Hrsg.): *Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung.* Wien, S. 16–25
- Probst, G.-J./Büchel, B. S. (1998): *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft.* 2. akt. Aufl. Wiesbaden
- Probst, G.-J./Raub, S./Romhardt, K. (1997): *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen.* Wiesbaden
- Rauscher, H. (1995): *Innovationen – eine Aufgabe für die Schulleitung.* Schulleiter-Handbuch, Nr. 75. Braunschweig
- Rautenstrauch, C. (2001 a): *Tele-Tutoring. Zur Didaktik des kommunikativen Handelns im virtuellen Lernraum.* Vortrag auf der ISKO 2001/Berlin, 21.3.–23.3. URL: www.uni-hildesheim.de/~chlehn/isko2001/texte/rautenstrauch.pdf (Zugriff: 21.06.2005)
- Rautenstrauch, C. (2001 b): *Tele-Tutoren: Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession.* In: Meder, N. (Hrsg.): *Wissen und Bildung im Internet.* Bielefeld
- Reich, K. (1996): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik.* Neuwied u. a.
- Reinhardt, R. (1995): *Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen.* 2. veränd. Aufl. Frankfurt a.M.

- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Theorie und Forschung: Ser. I, Band 4. Göttingen u. a., S. 355–403
- Richter, F./Wardanjan, B. (2000): Die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe – Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe (FLMA). In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, H. 3/4, S. 175–183
- Rolff, H.-G. u. a. (1999): Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel
- Roth, G. (1992): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt a.M., S. 277–336
- Roth, G. (1998): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Sattelberger, T. (1994): Die lernende Organisation. Wiesbaden
- Sauer, J. (2000): Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen, „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. BMBF stellt sich mit umfangreichem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vielschichtigen Fragen. In: QUEM-Bulletin, H. 5, S. 1–8
- Sauer, J. (2002): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin, H. 2, S. 1–7
- Schäffter, O. (1996): Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 53–63
- Schein, E. (1995): Unternehmenskultur: ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt a.M.
- Scheunplug, A. (2001): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. Weinheim
- Schley, W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien, S. 13–53
- Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxis-hilfen, 24. Ergänzt.-Lieferung (4.10.10) 1997, S. 1–18, zugleich in: Knoll, S. H. (Hrsg.) (1999): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied u. a., S. 20–38
- Schlutz, E. (1999 a): Medien – Motor oder Mittel pädagogischer Innovationen? In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt a.M., S. 137–153
- Schlutz, E. (1999 b): Vom Methodenklempner zum Lernarchitekten? Zur Zukunft des Lehrens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung H. 4, S. 22–24
- Schmidt, S. J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: ders. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M., S. 11–88
- Scholz, C. (2000): Die Unternehmenskultur der New Economy. In: WISU, H. 10, S. 1194–1196
- Schrader, J. (2001): Wachsende Verantwortung, fragiler Status. Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 136–147
- Schreyögg, G. (1992): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart

- Schreyögg, G./Kliesch, M. (2003): Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz. QUEM-Materialien Nr. 48
- Schröder, R./Wankelmann, D. (2005): Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren im Rahmen des Leonardo-Projekts e-Tutor. URL: www.rudolf-schroeder.de/download/p-etutor-1d.pdf 2002 (Zugriff: 21.06.2005)
- Schüßler, I./Weiss, W. (2001): Lernkulturen in der New Economy – Herausforderungen an Personalentwicklung im Zeitalter der Wissensgesellschaft. In: Arnold, R./Bloh, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler, S. 254–286
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (1999 a): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport, H. 44, S. 10–17
- Siebert, H. (1999 b): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2000): Neue Lernkulturen? In: nbeb-Magazin, H. 2, S. 1–3
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2002): Neue Lehr-Lernkulturen – theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. 48. Ergänz.-Lief. August 2002, S. 1–19
- Siebert, H. (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München
- Simon, F.B./Rech-Simon, C. (1999): Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen. Ein Lehrbuch. Heidelberg
- Sonntag, K. (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München
- Sonntag, K. (1999): Lernkultur im Unternehmen. In: Schöni, W./Sonntag, K. (Hrsg.): Personalförderung im Unternehmen. Bildung, qualifizierende Arbeit und Netzwerke für das 21. Jahrhundert. Chur/Zürich, S. 253–264
- Sonntag, K. u. a. (2004): Dem Lernen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 104–127
- Sonntag, K./Stegmaier, R. (2005): Lernkulturen verstehen, gestalten und messen. In: Personalführung, H. 1, S. 22–29
- Sprüngli, R. K. (1992): Zur Evolution von Entscheidungen: Reflexionen aus der Praxis. In: Königswieser, R. (Hrsg.): Das systematisch evolutionäre Management. Wien, S. 57–69
- Stäbler, S. (1999): Die Personalentwicklung der „lernenden Organisation“: konzeptionelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen. Berlin
- Stammwitz, G./Thurnes, C. M. (2001): Mit Rollen gespielt – CSCW-Techniken ermöglichen Rollen in Internetplanspielen. In: Mandl, H. u. a. (Hrsg.): Planspiele im Internet. Bielefeld, S. 142–156
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.
- Stock, J. u. a. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Endbericht. Basel

- Strichau, D. (2001): Bildung und Beratung – ein starkes Paar. Das Projekt „Begleitung und Beratung für Eltern-/Mutter-Kind-Gruppen“. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 148–157
- Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München
- Volkholz, V. (2003): Ohne neue Lernkultur sinken Wettbewerbs- und Überlebenschancen der Unternehmen. In: QUEM-Bulletin, H. 2, S. 6–9
- Voß, G. G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 149–166
- Voß, R. (Hrsg.) (1996): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied u. a.
- Voß, R. (Hrsg.) (1998): Schul-Visionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg
- Wagner, D./Seisreiner, A./Surrey, H. (2001): Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. QUEM-report, H. 73
- Watzlawick, P. (1983): Anleitung zum Unglücklichsein. München
- Watzlawick, P. (1991): Einleitung. In: ders./Krieg, P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. München, S. 7–11
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. unveränd. Aufl. Bern
- Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Kompetenzentwicklung 1999. Münster, S. 81–143
- Wenzig, A. (2003): Lernberatung als Impuls für Organisationsentwicklung. Diplomarbeit. Universität Münster
- Werner, G. (2003): Die Mitarbeiter als Lerngemeinschaft – Ein Weg zum Erfolg. Vortrag zur edut@in 2003 am 11.11.2003 in Karlsruhe. URL: www.dm-drogeriemarkt.de 2003 (Zugriff: 17.05.2005)
- Werning, R. (1996): Führung in komplexen Organisationen. Interaktions- und Kommunikationskompetenzen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: Buchen, S./Horster, D./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Loseblattsammlung. Berlin, C 1.6, S. 1–14
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart
- Wingens, M. (2001): Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen – eine lebenslauftheoretische Forschungsperspektive der Weiterbildung. In: Ambos, I. u. a. (Hrsg.): DIE-Workshop Forschung zur Erwachsenenbildung vom 11.–13.01.2001 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar. Frankfurt a.M., S. 133–141
- Wollnik, M. (1994): Interventionschancen bei autopoietischen Systemen. In: Götz, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, S. 118–159
- Zech, R. (1997): Organisation und Innovation: In: Meisel, K. (Hrsg.): Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 91–97
- Zech, R. (1999): Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt a.M., S. 171–182
- Zimmer, G. (2001): Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Arnold, P. (Hrsg.): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Münster u. a., S. 126–146

Stichwortverzeichnis

A

Agenda 21 56 f.
Alltagstheorien 27
Aneignungslogik 9, 71, 125
Anpassungslernen 82
Anschlussfähigkeit 58
Arbeitsstrukturen
Wandel 33 f.

B

Beobachtung zweiter Ordnung 97, 125
Beratung 106 f.
Beratungskompetenz 108
Bildung 53
für eine nachhaltige Entwicklung 56 ff.
nachhaltige 57
Bildungsgutscheine 46 f.
Bildungspolitik 45 ff.
bildungspolitische Programme 9, 49

D

deutero-learning
Siehe Prozesslernen
Deutungsmuster 15, 24, 116, 125, 129
Diagnoseinstrumentarium 94
dialogische Führung 112
Differenzerfahrungen 37
Diversifikation 79
doppelte Individualität 114
double-loop-learning
Siehe Veränderungslernen

E

Employability 46
Entgrenzung 10, 125
des Lernens 9
Ermöglichungsdidaktik 125
Ermöglichungsstruktur 77, 119
Erzeugungsdidaktik 126
Evaluation 85, 97, 126
Evaluationsroutinen 97

F

Flexibilisierung
räumliche 66
zeitliche 66
Forum Bildung 52 ff.

G

Gender Mainstreaming 45, 126
gesellschaftlicher Wandel 28, 34
Kennzeichen 28
Gestaltungskompetenz 58

H

Handlungsorientierung 49, 66, 126

I

Innovation 39, 89 ff.
Innovationsbereitschaft 90
innovative Lernkultur(en) 98
Siehe auch neue Lernkultur(en)
Beispiele 98
innovative Strukturen 59
Invention 89

K

Kommunikationskompetenzen 116
Kompetenz(en) 56, 74, 126
berufliche 55
fachübergreifende 33
informell erworbene 51
Kompetenzentwicklung 56, 59, 103, 127
Komplexitätssteigerung 29
Konstruktion von Wissen 38
Konstruktivismus 36, 38, 39, 127

L

Lebenslanges Lernen 45, 50 ff., 127
Strategiepapier 51
lebensraumnahe Familienbildung
107, 109
Lehrende
Kompetenzen 67
neue Aufgaben 71
Lehrerdominanz 8
Lehrkultur 13
Lernanforderung(en) 30, 41
Lernanlässe 79, 111
Lernarrangement
20, 43, 65, 71, 115, 127, 129
Diagnose 96
Gestaltungsanregung 54, 117
Lernberatung 67 f., 72, 107

- in Unternehmen 110
 - Rahmenbedingungen 85
 - Lernen 34
 - aktives 101
 - als Aneignungsprozess 36
 - am Arbeitsplatz 10, 56
 - biografisches 105
 - expansives 42
 - partizipatives 59
 - reflexives 31, 128
 - selbstgesteuertes 128
 - selbstorganisiertes
 - Siehe* auch Selbstorganisation
 - situatives 66
 - sozial-historischer Kontext 41
 - Verhältnis zu Lehren 37
 - virtuelles 63
 - lernende Organisation(en) 10, 80 f. 127
 - didaktisch-methodische Dimension 84
 - Kennzeichen 80
 - kulturelle Dimension 81
 - lerntheoretische Dimension 82
 - ökonomische Dimension 80
 - Lernerfahrungen 15, 19, 22 f., 47
 - Lernfähigkeit 120
 - Lernfeldkonzept 49
 - Lerngemeinschaft 111
 - Unterstützung 111
 - Lerngründe 43
 - defensive 41
 - expansive 41
 - subjektive 40, 43
 - Lernkultur Kompetenzentwicklung 17, 55 f., 102, 130
 - Lernkultur(en) 13, 27, 62, 91, 117
 - als Bestandteil der Unternehmenskultur 76, 77
 - als Ermöglichungsrahmen 80, 84
 - als Rahmungen 15
 - am Arbeitsplatz 75
 - antizipierende 28
 - Definition(en) 13 ff., 20 f.
 - Diagnose 91 ff.
 - Ebenen 114
 - explizite Gestaltung 23, 25
 - gelebte 24
 - im Betrieb 61, 75, 77
 - implizite Gestaltung 22, 25
 - in Unternehmen 63, 92, 95
 - in Weiterbildungseinrichtungen 61, 63 f.
 - nachhaltige 58, 68
 - regionale 68 f.
 - traditionelle 23, 77 f.
 - Wandel 34, 48 f., 121
 - Lernkulturdebatte 27, 44, 86
 - Lernmotive 39
 - Lernprozess(e) 8
 - Individualisierung 53
 - informelle 50, 52
 - Qualität 47, 81
 - Lernroutinen 14
 - Lerntheorie(n) 34 f., 43
 - subjektwissenschaftliche 39, 43
 - systemisch-konstruktivistische 35, 37, 43
 - Lernumgebung(en) 37, 39
 - flexible 38
 - Gestaltung 118
 - Lernwiderstand 37
- M**
- Managementkompetenzen 54
 - Medienkompetenz 74
 - Metakommunikation 74
 - Methodenkompetenz 73
 - Modularisierung 52, 65, 96
- N**
- Nachhaltigkeit 117
 - des Erwachsenenlernens 119
 - neue Lernkultur(en) 7, 16, 19, 27, 77
 - Definition(en) 17, 21
 - Kennzeichen 17 f., 65 f., 78
 - Multidimensionalität 17
 - und lebenslanges Lernen 51
 - Unterstützung 89, 117
 - neue Lernorte 62
 - neue Medien 54, 65, 68, 119
 - Nutzen 119
 - Qualität 120
- O**
- organisationales Lernen 80, 83 f., 128
 - Formen 83
 - Voraussetzungen 82
 - Organisationsentwicklung 85, 103
 - Aufgabe 87
 - in Weiterbildungseinrichtungen 86 f.
 - Organisationsentwicklungsprozesse 103
 - Organisationsstrukturen 95
 - Diagnose 92 f.

P

Paradigma 128
Personalentwicklung 93, 103, 115
 Funktion 95
 Gestaltungsanregungen 115 f., 117
Profession
 Wandel 71
Professionsverständnis 54, 85, 106
Prozesslernen 83 f.

R

Rau-Kommission 48
Recht 45
reflexive Modernisierung 28 f., 34, 128
Reformen 89
 bildungspolitische 50
 der Sozialgesetzgebung 28
Relationenlernen 16

S

Schlüsselqualifikation(en) 49, 58
Selbstlernkompetenz 129
Selbstmanagement 116
Selbstorganisation 9, 29, 33 f.,
 45, 51, 53, 79
 kritische Stimmen 46
 lernen 102
 Unterstützung 109
Selbstreferenzialität 35
Selbststeuerung 33, 36, 53, 129
single-loop-learning
 Siehe Anpassungslernen
situativer Lernort 36
Strukturdeterminiertheit 35
subjektive Theorien 130
Support(strukturen) 69, 85, 87, 115, 129
Sustainable Development
 Siehe nachhaltige Entwicklung
Systemabwehr 121
 Mechanismen 121
Systemtheorie 38

T

Transferorientierung 52, 79

U

Umgang mit komplexen Problemen 122
Unternehmensentwicklung
 Siehe auch lernende Organisation od.
 organisationales Lernen
Unternehmenskultur 76

V

Veränderung(en) 91, 120
 als Prozess 123
 nachlaufende 28
 Verarbeitungsprozesse 122
 Widerstand 120 f.
Veränderungslernen 83
Veranstaltungsformen 102
 neue 18
Vernetzung 52, 69, 100, 108, 110
Viabilität 36 f.

W

Weiterbildungsbeteiligung 32
Weiterbildungseinrichtung(en) 86
 (neue) Anforderungen 61, 70
 betriebliche Strukturen 86
 Funktion 64
 Gestaltungsanregungen 114, 117
 Strukturwandel 64
Weiterbildungsgesellschaft 29, 32, 34
Weiterbildungspersonal
 (neue) Anforderungen 70 f., 75
 Rollenverständnis 71 ff.
Wettbewerbsfähigkeit 55
Wirklichkeitskonstruktionen 36, 39
Wissen 30 f., 78
 als Ressource 10
 anwendbares 53
 der Organisation 80
 Funktionen 30
 interdisziplinäres 59
 kollektives 80
 materiales 31
 reflexives 31
Wissensgesellschaft 29, 34, 127
Wissenskulturen 32
Wissensmanagement 80, 128
Wissensstrukturen 37

Autorin und Autor

Dr. Ingeborg Schüßler, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Assistentin im Fachgebiet Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, schuess@rhrk.uni-kl.de.

Dr. Christian M. Thurnes, Dipl.-Wirtsch.-Ing., M.A., ist Dienstleister, Coach und Trainer bei der enbiz – engineering and business solutions gmbh in Kaiserslautern, thurnes@enbiz.de.