

# 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK- Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“

vorgelegt im April 2004

von den Professoren und  
Mitarbeiterinnen der  
wissenschaftlichen Begleitung

P. Aisenbrey, W. Dürr, W. Heinz, R. Jäger,  
D. Jäger-Flor, J. Knoll & F. Nicklas



Für den schnellen Leser/die schnelle Leserin:

### **Kurzzusammenfassung der Ergebnisse des 3. Zwischenberichts der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchsprogramms LLL**

Die folgende kurze Zusammenstellung von Stichpunkten stellt lediglich Ergebniskomplexe im Telegrammstil dar. Wirkungsgefüge, antezedente Bedingungen und Einbindungen in einen Gesamtzusammenhang können aus diesen kurzen Textpassagen nicht entnommen werden. Daher sollten die Stichpunkte nicht interpretiert werden. Für eine eingehendere Auseinandersetzung mit den Binnenstrukturen der jeweiligen Projekte sowie den Evaluationsschwerpunkten empfiehlt sich ein Nachschlagen in den betreffenden Kapiteln 3.1. – 3.4, 4 und insbesondere Kapitel 5.

Ergebnisse im dritten Jahr der wissenschaftlichen Begleitung:

- Bildungsbereichübergreifende Kooperationen wurden weiter etabliert. Vernetzungen konnten ausgebaut werden.
- Eine Reihe von LLL-Projekten ist ausgesprochen erfolgreich mit den neuen Ansätzen, die durch sie (weiter-)entwickelt wurden. Es resultieren auf diese Weise Beispiele von „best practice“, die als Anregung für den Transfer genutzt werden können.
- Einige Projekte zeigen sehr gute Erfolge im Bereich der Selbststeuerung. Bezeichnend an diesen Projekten ist, dass sie einen direkten Zugang zu den Endnutzern realisieren.
- Perspektivwechsel zwischen der Rolle des Lernenden und der Rolle des Lehrenden sind charakteristisch für die Entwicklung hin zum LLL.
- Möglichkeiten zum Nachweis einer Qualifizierung/Zertifizierung sind sowohl für die Weiterbildungsinstitutionen als auch für die „Endnutzer“ (= Abnehmer der Leistungen aus den LLL-Projekten) ausgesprochen wichtig. In wenigen Fällen bestehen aus den Projekten heraus Möglichkeiten, solche allgemein anerkannten Zertifizierungen zu erhalten.
- In den meisten noch laufenden Projekten werden nachhaltige Strukturen aufgebaut, um den Bestand der erreichten Ergebnisse bzw. deren Weiterentwicklung zu sichern..
- Systematische Datenerfassung (Evaluation) wurde innerhalb der Projekte nur in wenigen Fällen realisiert. Die Aufbereitung der Datenlagen wird zu Gunsten der aktuellen Projektarbeiten häufig hintangestellt. Hier benötigten Projekte eine Nachbereitungszeit zur Aufarbeitung von Ergebnissen. Im Hinblick auf Fragen des Transfers sind solche Aufarbeitungen unbedingt empfehlenswert.
- Wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische bedingte Probleme laufen den im Modellversuch angelegten Projekten teilweise stark zuwider: Sparmaßnahmen behindern die Entfaltung von alternativen Settings zum lebenslangen Lernen.

- Das Zurückfahren struktureller und finanzieller Voraussetzungen (z.B. Einschränkung von Fördermaßnahmen) führt teilweise zu einer Aufhebung der bereits erzielten Erfolge der Projekte.
- Angebotsorientiertes Handeln und gewachsene Strukturen der öffentlichen Weiterbildung sperren sich noch immer wahrnehmbar gegen eine Neuorientierung in der Lernkultur.
- Oder: Angebotsorientiertes Handeln und gewachsene Strukturen der öffentlichen Weiterbildung behindern noch immer eine Neuorientierung in der Lernkultur.
- Die Förderung individueller Voraussetzungen wird in den Projekten zwar thematisiert. Die Zielgruppe der „Bildungsbenachteiligten“ bzw. „Bildungsfernen“ wird jedoch nicht in der wünschenswerten Breite angegangen. Maßnahmen, die auf diese Klientel zugeschnitten werden, müssen mit einem anderen Zeit- und Erfolgsmaßstab gemessen werden.
- Eine Flexibilisierung der Handhabung von Projektbudgets ist für eine Zielerreichung des Modellversuchs unabdingbar. Diese ist aber in der überwiegenden Anzahl der Projekte nicht realisiert. Hindernisse bürokratischer Art können auf diese Weise auch den Transfer der erzielten Erfolge behindern.
- Eine Würdigung der in den Projekten erzielten Ergebnisse durch die politisch Verantwortlichen wird als notwendig angesehen. Sie dient dem Feedback der Projektarbeit und der Stärkung (eines förderlichen) Klimas in den einzelnen Projekten.

Vorwort .....	3
1 Zusammenfassung der Ergebnisse des letzten Untersuchungszeitraumes (2002) .....	5
2 Anliegen der WB im aktuellen (2003) und im kommenden Untersuchungszeitraum (2004) .....	6
2.1 Aktueller Berichtszeitraum (III) und seine Kernthemen .....	6
2.2 Querschnittsthema im letzten Abschnitt des Modellversuchs .....	7
3 Ergebnisse zu den Schwerpunkten der Evaluation.....	7
3.1 Untersuchungsschwerpunkte Selbstgesteuertes Lernen und Neue Medien unter dem Fokus Rahmenbedingungen .....	8
3.1.1 Schulprojekte im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ .....	10
3.1.2 Projekte außerschulischer Erwachsenenbildung im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen .....	14
3.1.2.2 Förderliche beziehungsweise beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus der inneren Dynamik der Projekte selbst ergeben .....	16
3.1.2.3 Förderliche oder beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus den äußeren Bedingungen ergeben .....	18
3.1.3 Neue Medien.....	21
3.2 Förderung individueller Voraussetzungen.....	23
3.2.1 Innovative Angebote und Settings zur Förderung individueller Voraussetzungen.....	24
3.2.2 Selbstlernkompetenz und Förderung individueller Voraussetzungen .....	24
3.2.3 Lernmotivation und individuelle Förderung.....	25
3.2.3 Einbezug benachteiligter Gruppen in das Lebenslange Lernen und individuelle Förderung .....	26
3.3 Vernetzung und Kooperation im dritten Modellversuchsjahr.....	28
3.3.1 Erfahrungskerne: Allgemeine Folgerungen aus den Entwicklungen zum Thema Vernetzung und Kooperation .....	28
3.3.1.1 Technische Seite der Vernetzung .....	28
3.3.1.2 Die institutionelle Seite der Vernetzung .....	29
3.3.1.3 Nachhaltigkeit der Vernetzungen und Kooperationen .....	30
3.3.2 Prototypisierung – und was man daraus lernen kann .....	31
3.3.2.1 Was man wollte wurde erreicht .....	31
3.3.2.2 Der Mehrwert von dem, was man wollte .....	34
3.3.2.3 Was man wollte trat nicht ein – die Folge: Neue Konzeptionen .....	36
3.3.2.4 Was man wollte wurde anders .....	37
3.3.3 Zusammenfassende Wertung der Datenlage zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation .....	39
3.4 Untersuchungsschwerpunkte „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“ .....	41
Zur Vorgehensweise .....	41
3.4.1 Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“ .....	41
3.4.1.1 Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden .....	41
3.4.1.2 Veränderte Rolle der Institutionen.....	42
3.4.1.3 Gestaltung von Lernprozessen .....	42
3.4.1.4 Neue Medien und selbstgesteuertes Lernen .....	44

3.4.1.5 Gendermainstream .....	45
3.4.2 Neue Lernkultur und Rahmenbedingungen.....	46
3.4.3 Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ und Evaluation .....	49
3.4.3.1 Dokumentation .....	49
3.4.3.2 Evaluation.....	50
3.4.4 Untersuchungsschwerpunkt „Zertifizierung“ .....	51
3.4.4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen für Zertifizierung.....	51
3.4.5 Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ .....	52
3.4.6 Untersuchungsschwerpunkt „Organisationsentwicklung“ .....	53
4 Aufbau, Durchführung und Ergebnisse der Delphi-Studie zu den Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen .....	55
4.1 Erste Stufe der Delphi-Untersuchung.....	56
4.1.1 Stichprobe .....	56
4.2 Auswertung der ersten Stufe der Delphi-Untersuchung .....	57
4.3 Die zweite Stufe der Delphi-Untersuchung.....	63
4.3.1 Auswertungen zu Delphi II .....	64
4.3.2 Vorgehen bei der Präsentation der Fragen in der zweiten Phase der Delphi-Untersuchung.....	67
4.3.3 Ergebnisse der zweiten Phase der Delphi-Untersuchung .....	68
4.3.4 Interpretation über die Tabellen 4.18 - 4.24.....	73
4.3.5 Zusammenfassendes Fazit.....	75
4.4 Vergleich der Teilgruppen.....	75
4.5 Erweiterte Interpretation der Datenlage: Welche Rahmenbedingungen spielen eine Rolle für das Lebenslange Lernen? .....	85
5 Rahmenbedingungen für „LLL“: Die Sicht der Projekte .....	88
5.1 Rahmenbedingungen aus der Sicht der „schulbezogenen“ Projekte .....	88
5.1.1 Rolle der Lehrenden – Rolle der Lernenden.....	88
5.1.2 Spannungsfeld zwischen Schulleitung und Kollegium.....	89
5.1.3 Meso- und Makro-Ebene: Rahmenbestimmungen und Folgen aus PISA.....	89
5.1.4 Stundentakte, Stundenerfüllung und Schulaufsicht .....	90
5.1.5 Mikroebene: Was in den Schulen geschieht.....	90
5.2 Rahmenbedingungen aus der Sicht der Projekte, die sich mit der öffentlichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung beschäftigen .....	91
5.2.1 Einschränkungen von außen .....	91
5.2.2 Einschränkungen von innen.....	92
5.2.3 Die Rolle der Lehrenden – die Rolle der Lernenden.....	92
5.2.4 Der Rahmen für die Förderung der Benachteiligten .....	92
5.2.5 Verstrukturierung und Bürokratisierung .....	93
5.3 Zusammenfassung .....	93
Anhang .....	95

## Vorwort

Dieser dritte Zwischenbericht steht im Zeichen des weiteren Fortschreitens der Projekte, welche die Substanz des Modellversuchs repräsentieren. Zum momentanen Zeitpunkt (Februar 2004) sind bereits sieben Projekte abgeschlossen, sechs davon im Lauf des letzten Jahres (ArtSet (2002), AGW, SELOG I und II, Projekt Landau, Projekt Kaiserslautern und Thüringen „ELLA“, vgl. auch Tab. 1).

Tabelle 1: Abgeschlossene und noch laufende Projekte im MV LLL

Projektabschluss im Jahr			
2002	2003	2004	2005
ArtSet	AGW (Bay)	PH HD (BW)	ZAWiW (BW)
	Selog I und Selog II (Berlin - Berlin-Brandenbg)	LEILA (Bremen)	NW-LK (HH)
	Universität Landau (RLP)	SOLAR (Bremen)	SNB (HH)
	ELLA (Thür)	Sprachnetzwerke (Saar)	Universität Gießen (He)
	Universität Kaiserslautern (RLP)		VHS-Verband Mecklenburg-Vorpommern
			Oldenbg. (NS)
			Unna KmU (NRW)
			LernEN (NRW)
			„BIG“ (Sachsen)
			IPN I (SH)
			IPN II (SH)

In den laufenden Projekten steht die Konsolidierung der vollzogenen Entwicklungen im Vordergrund und kann als Motto dieser Phase des Modellversuchs benannt werden: Die verbleibenden Projekte haben zum Großteil auf dem Grundstock der im ersten und zweiten Jahr des MV geschaffenen Ressourcen und Netzwerke aufgebaut und befinden sich im „laufenden Geschäft“. Erträge aus der Projektarbeit lassen sich an der Veränderung organisationaler Strukturen der beteiligten Institutionen, an der Professionalisierung der Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen, an der Ausweitung der Vernetzungen und an deren teilweiser Verselbständigung ablesen.

In diesem Jahr (2004) steht in vier Projekten der Abschluss der Arbeiten bevor (PH Heidelberg, LEILA - Bremen, SOLAR Bremen, Sprachnetzwerke - Saarbrücken), und auch in den verbleibenden und bis zum Ende des Förderzeitraumes reichenden 11 Projekten sind die Arbeiten auf die Auswertung der Daten sowie eine Zusammenstellung der Ergebnisse gerichtet. In den meisten Projekten kamen diese Arbeiten im bisherigen Verlauf eher weniger zum Tragen, da die aktive Arbeit an den Fragestellungen und im Prozess einen großen Platz für sich beanspruchte.

Eine Verlängerung von Projekten, die zum Zeitraum 2003 terminiert waren, erwies sich als nicht durchsetzbar. Entsprechende Absichten bestanden, konnten jedoch nicht realisiert werden. Im Fall eines Projektes ist ein Anschlussvorhaben geplant und eingereicht, welches die im Rahmen des Modellversuchs LLL erarbeiteten Vorarbeiten weiterführt (Universität Landau). Über die Genehmigung ist zur Zeit noch nicht entschieden.

Innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) hatten sich im Lauf des Jahres 2003 mit dem Ausscheiden zweier Evaluatoren (Prof. Heinz und Prof. Schäffter) ebenfalls Veränderungen ergeben, die auf die Gruppe der verbleibenden Evaluatoren Auswirkungen haben: Die Themen der beiden ausscheidenden Professoren (Förderung individueller Voraussetzungen, Organisationsentwicklung) werden von den verbleibenden Evaluatoren gemeinschaftlich weitergeführt (Förderung individueller Voraussetzungen) und – im Fall des Bereichs „Organisationsentwicklung“ – unter den Schwerpunkt von Prof. Knoll subsumiert (vgl. Abb. 1).

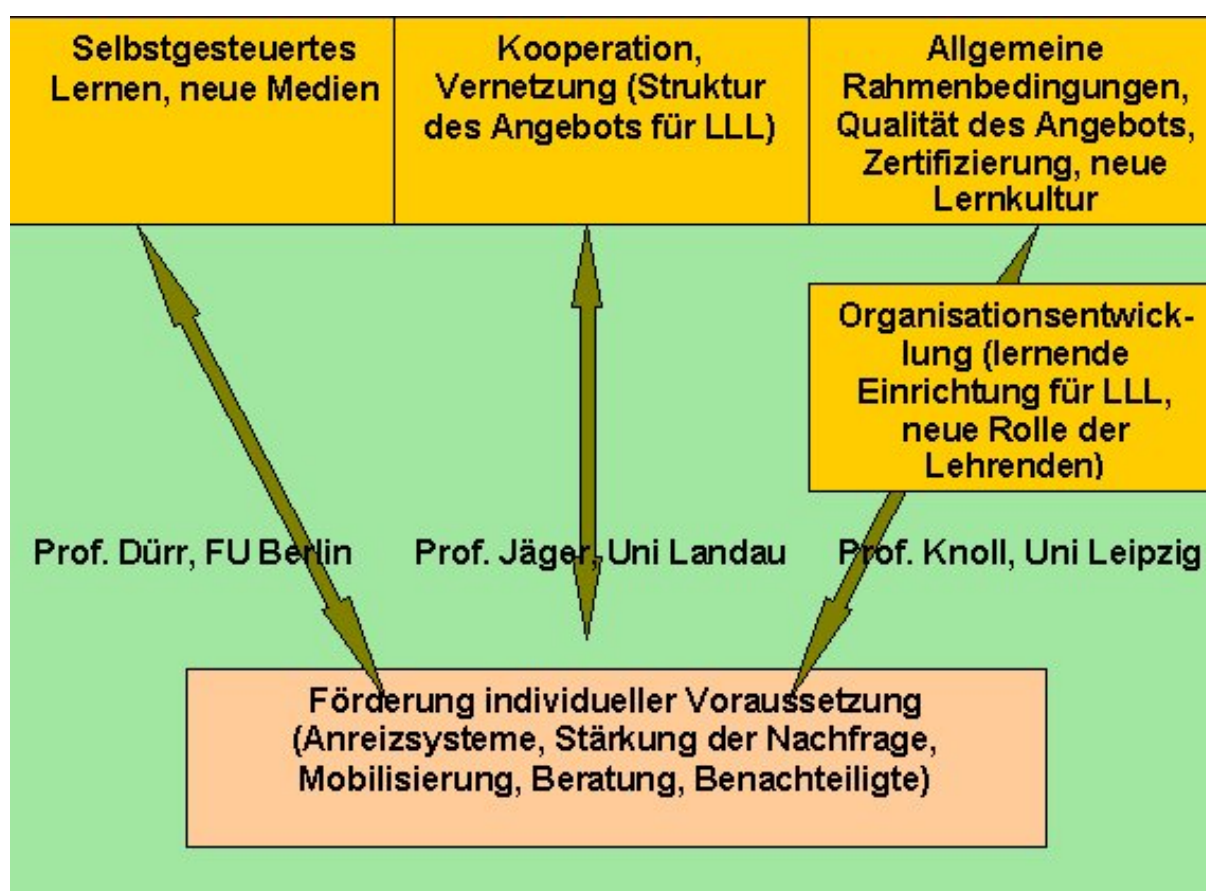


Abbildung 1: Struktur und Aufgabenverteilung der WB des Modellversuchs LLL

Die von den ausscheidenden Professoren ehemals betreuten Projekte wurden unter den noch aktiven Evaluatoren aufgeteilt, wobei sowohl inhaltliche als auch räumliche Aspekte eine Rolle spielten. Das Projekt „Sprachnetzwerke“ (Saarland) wird von Prof. Jäger betreut. SELOG I und II benötigen mit Abschluss keine weitere Betreuung, Magdeburg-Stendahl (Sachsen), Oldenburg (Niedersachsen) und KmU Unna (NRW) gehen in die Begleitung von Prof. Knoll über. Prof. Dürr übernimmt das Projekt LEILA (Bremen).

Da von mehreren Seiten bezüglich der Darstellung der Ergebnisse eine veränderte Gliederung und ein Duktus des Berichts erwünscht wurde, der lesefreundlicher als bei den vorhergehenden

Stellungnahmen ist, wird die WB in diesem Jahr auf detailliertere Ausführungen innerhalb des gedruckten Werkes weitgehend verzichten. Diese Version wird unter den Hauptüberschriften lediglich Kernergebnisse enthalten. Methodische Aspekte und Herleitungen bestimmter Vorgehensweisen werden an dieser Stelle keinen Eingang finden.

Dieser dritte Bericht gliedert sich deshalb in die folgenden Teile auf:

- Vorwort
- Kapitel 1: Zusammenfassung der Ergebnisse des letzten Untersuchungszeitraumes (2002)
- Kapitel 2: Anliegen der WB im aktuellen (2003) und im kommenden Untersuchungszeitraum (2004)
- Kapitel 3: Darstellungen zu den Schwerpunkten der Evaluationsgruppen
- Kapitel 4: Querschnittsthema Rahmenbedingungen
- Kapitel 5: Synopse der Ergebnisse und Ableitung von Konsequenzen

## **1 Zusammenfassung der Ergebnisse des letzten Untersuchungszeitraumes (2002)**

Hier wird nur kurz auf die Ergebnisse aus dem zweiten Berichtszeitraum eingegangen, um einen Anschluss an die folgende Darstellung zu geben.

Im Hinblick auf die Selbststeuerung haben die Projekte – mit Ausnahme von einigen wenigen - vor allem eine deutliche Entwicklung durchgemacht: Die ersten drei Jahre des Modellversuchs dienten einer Orientierung und der inhaltlichen Auslotung der angedachten Umsetzungen des Konstrukts „Lebenslanges Lernen“. Diese Aufgabe erwies sich als vielleicht schwieriger als zunächst angenommen, was sich vor allem im zweiten Berichtszeitraum zeigte.

Die begriffliche Durchdringung und die wissenschaftliche Aufarbeitung der „Selbststeuerung“ sind die eine Seite der Medaille, deren andere Seite ist die Transformation in die Wirklichkeiten des Projektes und aller darin Einbezogenen. Das Überbrücken einer Kluft zwischen dem theoretischen Ansinnen und der praktischen Umsetzung zeigt sich in vielen Gestalten innerhalb der Projekte. Diese Gestalten sind auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung angeordnet und die Leistung der Projekte bestand darin, das „Feintuning“ so abzustimmen, dass die Wahrnehmung für die jeweils notwendigen Lernsettings geschult und geschärft wird. Denn nicht immer ist z.B. ein von außen kommender Input „schlecht“ für die Selbststeuerung, und nicht immer stellt das Erreichen der Autonomie der Lernenden das Maß aller Dinge dar.

Der *Einsatz Neuer Medien* ist inhaltlich nicht nur über alle Schwerpunktbereiche der WB verteilt, sondern wird auch in allen Projekten praktiziert. Sehr unterschiedlich ist jedoch der Umfang, in dem die Neuen Medien mit dem Anliegen des jeweiligen Projektes befrachtet werden. So werden Neue Medien teilweise nur als Mittel zum Zweck eingesetzt und spielen eine eher untergeordnete Rolle, in anderen Projekten sind sie dagegen Thema und Weg zugleich. Dass IuK-Medien selbstgesteuertes Lernen hingegen bedingen ist eine Annahme, die in diesem Modellversuch weder praktiziert noch vertreten wird.

*Rahmenbedingungen und Zertifizierung* wurden in der zweiten Phase des Modellversuchs (MV) stark thematisiert. Vor allem für die „Rahmenbedingungen“ führte dies zu einer detaillierteren Ausarbeitung in den Evaluationsvorhaben der WB für den dritten Berichtszeitraum (vgl. auch Kap. 4).

Das Thema *Zertifizierung* ist an die Wahrnehmung des Nutzens von Lebenslangem Lernen unmittelbar gebunden. Teilnehmer der Angebote erwarten hier eine Attestierung ihrer Bemühungen in der Form eines return of investment. Bildungsangebote müssen stärker als bisher diesem Wunsch entsprechen, wenn die Klientel Angebote nachsucht.

*Individuelle Förderung* ist ein Bereich, der zunehmend wichtig werden wird: (Wieder-) Eingliederung Bildungsferner, Auffangen Bildungsbenachteiligter und das zugänglich Machen der Bildung ist quer durch alle Schichten der Bevölkerung ein Thema. Die Entwicklungsschritte, die hier auf der Seite der Benachteiligten zu erwarten sind, müssen mit einem anderen Maßstab, nämlich dem individuellen gemessen werden.

*Vernetzung und Kooperation* schließlich haben sich innerhalb des MV entwickelt. Die Bedeutung von Vernetzungen für das Lebenslange Lernen wird jedoch vielleicht überschätzt, denn es zeigte sich, dass ein Nutzen der Vernetzungen meist zeitversetzt eintritt und zudem die Kultur des vernetzten Handelns und Arbeitens sehr viel Investment der Kooperationspartner fordert und auch Vertrauen in die jeweils entgegengenommenen Vor-Leistungen der anderen Kooperationspartner.

## **2 Anliegen der WB im aktuellen (2003) und im kommenden Untersuchungszeitraum (2004)**

Im vorhergehenden Zwischenbericht der WB wurden die Zielsetzungen im Vorgehen der Evaluation bereits erörtert. Für den noch vor uns liegenden Zeitraum bedeutet dies das Thema „*Organisation*“ anzugehen.

Zweiter Kernpunkt der verbleibenden Zeit ist die Zusammenschau der bisher produzierten Entwicklungen. Im März 2005 endet der Modellversuch nach fünf Jahren Dauer. Es wird sich die Frage stellen, was sich in dieser Zeit an Neuerungen im Hinblick auf die Implementation des „Lebenslangen Lernens“ ergeben hat, auf die in der Zukunft aufgebaut werden kann. Bereits im Berichtszeitraum IV muss diese Frage angegangen werden, da für die letzten drei Monate des Modellversuchs keine einschneidenden Veränderungen im Bezug auf die Umsetzung neuer Settings etc. zu erwarten sind. Vielmehr werden in dieser letzten Phase die verbleibenden Projekte ihre Aufgaben abrunden beziehungsweise die bisherigen Schritte für die Zukunft einer Weiterführung ohne Modellversuchsscharakter vorbereiten. Wichtige Fragestellungen sind hier die Fortführbarkeit ohne Modellversuchsgelder, die Aufarbeitung der Daten und die Transferierbarkeit der Ergebnisse auf neue Situationen, und die Verstetigung der im Modellversuch geborenen Ideen.

### **2.1 Aktueller Berichtszeitraum (III) und seine Kernthemen**

Neben den Schwerpunktgebieten der Evaluation, die seit Beginn des Modellversuchs unverändert in jedem Jahr „abgearbeitet“ werden, hat sich für die WB im Jahr 2003 das Thema der *Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen* zur vielschichtigen Analyse angeboten. Anlass dazu waren die in Berichtszeitraum II entstandene Diskussion dieses Aspekts: Welche Rahmenbedingungen existieren, und auf welche Bereiche lassen sie sich beziehen (sind dies von

außen gesetzte oder innerhalb der Person liegende Faktoren) und in wie weit sind diese einer Beeinflussung zugänglich?

Dieses Querschnittsthema wurde auf mehreren Ebenen erfasst:

- Als querschnittliches Evaluationsthema innerhalb der mit den Projekten geführten Interviews (interne Ebene)
- Als Themenblock innerhalb eines Workshop (anhand der Methode der Strukturlegetechnik, die bereits im Vorjahr zur Evaluation eingesetzt wurde, interne Ebene)
- Als Gegenstand einer groß angelegten online-Befragung und Delphi-Untersuchung, die im Zeitraum Oktober - Dezember 2003 stattfand und in der sowohl Personen aus dem näheren Umkreis des Modellversuchs LLL als auch solche aus anderen Kontexten einbezogen wurden (externe Ebene).

Die Ergebnisse zu der online-Studie finden sich in Kapitel 4 dieses Berichtes. Sie werden zudem mit den Ergebnissen aus den Interviews mit den Projektgruppen in Beziehung gesetzt. Dies vor allem auch um die spezifische Wahrnehmung der Projektschaffenden und jener, die nicht aus Projektzusammenhängen stammen, zu verdeutlichen.

Mit diesem Bericht wird jedoch die Auswertung des Querschnittthemas „Rahmenbedingungen“ nicht abgeschlossen werden: Für das erste Halbjahr 2004 ist ein Workshop mit Vertreterinnen des Lenkungsausschusses und Repräsentanten der steuernden Gremien sowie zusätzliche Interviews mit diesen Verantwortlichen geplant, in denen die Frage der Umsetzbarkeit bestimmter durch die Ergebnisse zu fordernder Maßnahmen angegangen werden soll.

## **2.2 Querschnittsthema im letzten Abschnitt des Modellversuchs**

Das Thema „Organisation“ wird in dieser letzten Phase des MV genauer betrachtet werden. Da dieses Thema inhaltlich am ehesten den Schwerpunkt der Evaluationsgruppe Prof. Knoll tangiert, wird dieser federführend diesen Teil der Evaluation verantworten.

## **3 Ergebnisse zu den Schwerpunkten der Evaluation**

Datengrundlage der Berichterstattungen der Evaluatoren sind wieder Transkripte beziehungsweise Protokolle der Interviews, die mit den Projektverantwortlichen und Projektmitarbeiter/innen geführt wurden. Diese Interviews fanden im Zeitraum September - November 2003 statt.

Neben diesen Datenquellen werden Materialien, Webseiten (beziehungsweise deren Inhalt), Publikationen sowie die an den Projektträger adressierten Zwischenberichte genutzt.

Alle in die Evaluation einbezogenen Dokumente wurden von den betreffenden Projekten „autorisiert“, d.h. zur Weitergabe an die Gesamtgruppe der Evaluatoren freigegeben.

### 3.1 Untersuchungsschwerpunkte Selbstgesteuertes Lernen und Neue Medien unter dem Fokus Rahmenbedingungen

Prof. Dr. Walter Dürr / Petra Aisenbrey, FU Berlin

Die BLK-Projekte Lebenslanges Lernen und ihre Teilprojekte unterscheiden sich vielfältig in der Ausprägung ihrer Merkmale voneinander. Dennoch lassen sie sich formal, das heißt unter Beachtung der Gesetzmäßigkeiten, die für sie alle dieselben sind, wie vermutet werden darf, auf ein einheitliches Modell der Gestaltbildung zurückführen.

Soweit wir heute wissen, vereinigt dieses Modell die der Theorie der Quanteninformation und der Synergetik zu Grunde liegenden Gesetze miteinander. Als Modell zusammengefasst erklären sie die Bedingungen für die Möglichkeit sich selbst stabilisierender Gestalten in der Zeit, die Fokussierung eines Komplexes wahrnehmbarer Phänomene, die zu einer bestimmten Gestalt gehören sowie die Möglichkeit der Aggregation derartiger Phänomene zu einem Gesamtkomplex, einer umfassenden Gestalt, in der die vorher einzeln fokussierten Gestalten untergegangen sind.

Das Modell und die sie ermöglichenden Theorien bleiben widerspruchsfrei, solange sie als Theorien und Modelle möglichen menschlichen Wissens von dokumentierten Fakten der Vergangenheit und durch sie bedingte mögliche Ergebnisse von Beobachtungs- beziehungsweise Messvorgängen in der Zukunft verstanden werden.

Die abstrakt rekonstruierte Quantentheorie der Information postuliert als Bedingung für die Möglichkeit von Erfahrung und damit zugleich für die empirische Erforschung wahrnehmbarer Phänomene einmal die Struktur der Zeit in den Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wobei das, was eben noch zukünftig und dann möglich ist, als bald vergangen und damit irreversibel faktisch geworden ist. Andererseits wird der umfassende Begriff der Information mit seinen Dimensionen Syntaktik, Semantik, Pragmatik postuliert. In diesem Rahmen erklärt die Synergetik, die Lehre vom Zusammenwirken (H. Haken), dasjenige, was mit den wahrgenommenen Phänomenen gesetzmäßig zusammenhängt. Als „Kraft der Selbststabilisierung“ (C. F. v. Weizsäcker) ermöglicht es die Stabilität der zu erforschenden Objekte, genauer, ihren sich in der Zeit vollziehenden Wechsel zwischen stabilen Phasen und Krisenphasen.

Synergetik ist eine Wortschöpfung des Physikers Hermann Haken, eine andere Bezeichnung für die Theorie der Selbstorganisation. Das Wort soll verdeutlichen, dass Vorgänge des Zusammenwirkens von wahrnehmbaren Phänomenen überall in der unbelebten und in der belebten Natur beobachtbar sind, ebenso im Bereich der sozialen, ökonomischen und sonstigen kulturellen Gestaltbildung in der menschlichen Geschichte.

So lassen sich auch Phänomene Lebenslangen Lernens als Phänomene kennzeichnen, die mit Lerngestalten gesetzmäßig zusammenhängen, die sich in der Zeit selbst stabilisieren. Derartige stabile Ergebnisse des Zusammenwirkens, die als Phänomene jeweils einzeln wahrnehmbar sind, müssen, so besagt das allgemeine Postulat, „eine ihm eigene Kraft der Selbststabilisierung haben, eine Korrespondenz ihrer inneren Struktur zu den äußeren Bedingungen ihrer Existenz.“ (C. F. v. Weizsäcker). Hierfür wählen wir, wie auch schon in den vorangegangenen zwei Zwischenberichten, den Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“.

Der hier vorliegende Zwischenbericht beschäftigt sich in seinem Schwerpunkt mit eben diesen äußeren Bedingungen der Existenz der Projekte im Rahmen des Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen, in der Regel als „Rahmenbedingungen“ bezeichnet.

Nicht jede einzelne an einem oder mehreren Projekten des Modellversuchsprogramms wahrgenommene, „beobachtete“ Rahmenbedingung trifft für jedes einzelne Projekt zu. Alle gehören jedoch zu dem Wissen, das in den dokumentierten Fakten über die Projekte des Programms vorhanden ist. Gemäß dem nichtklassischen – holistischen – Charakter der Quantentheorie gehören die Informationen über die Rahmenbedingungen zu dem endlichen Wissen vom Ganzen des Modellversuchsprogramms. In diesem theoretischen Rahmen – der Quantentheorie und der quantentheoretisch interpretierten Synergetik – erhalten diese Informationen über die Rahmenbedingungen ihren eindeutigen Sinn. Die Quantentheorie in ihrer abstrakten Rekonstruktion besagt in diesem Zusammenhang zweierlei:

1. Die dokumentierten Fakten bilden als endliches Wissen vom Ganzen des Modellversuchsprogramms dieses Programm nicht ab.
2. Es führt zu Widersprüchen, wenn man annimmt, die dokumentierten Fakten bestimmten die Wirklichkeit des Modellversuchsprogramms auch dann, wenn dieses Programm nicht beobachtet wird.

Weder lässt sich die Wirklichkeit des Programms als zusammengesetzt aus der Summe seiner Teile denken, noch determinieren Kausalgesetze den Verlauf der Teilprojekte und folglich den Verlauf des Programms.

Wenn die Quantentheorie richtig ist und uns Bedingungen für die Möglichkeit von Erfahrung bewusst macht, so ist die Wirklichkeit niemals faktisch. Gleichwohl sind wir bei der empirischen Erforschung von Phänomenen, die gesetzmäßig mit Gestalten zusammenhängen, die in der Zeit sich selbst zu stabilisieren vermögen, auf derartiges Wissen angewiesen; wir benötigen dieses Wissen, um Wahrscheinlichkeitsaussagen darüber zu treffen, welche empirischen Befunde wir finden können, wenn wir das Programm zu einem Zeitpunkt erneut analysieren, der heute noch in der Zukunft liegt.

Unser gegenwärtiges Wissen eröffnet uns so einen Raum möglichen künftigen Wissens. Die Synergetik, die Theorie der Selbstorganisation, erweitert in gewisser Weise diesen Rahmen möglichen Wissens dadurch, dass in ihr das Innere einer Gestalt und die äußeren Bedingungen seiner Existenz als wechselseitig aufeinander bezogen gedacht werden müssen.

Dieser komplexe theoretische Zusammenhang ist stets zu beachten, wenn wir in diesem Zwischenbericht die Rahmenbedingungen in den Brennpunkt rücken, also dasjenige, was die äußere Existenz der Projekte kennzeichnet, die zum Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen zu zählen sind.

Die Betrachtung der Rahmenbedingungen und das vorhandene Wissen über die inneren Bedingungen des Modellversuchsprogramms werden im Abschlussbericht aufeinander bezogen, so dass dort ein Blick auf seine Gesamtgestalt und eine Erklärung seines Erfolgs möglich wird.

Das hier zu Berichtende ist also ein Teil des Ganzen. Wir fokussieren zunächst getrennt diejenigen Rahmenbedingungen, die jene Projekte betreffen, die sich als „Schulprojekte“ kennzeichnen lassen: von diesen unterscheiden wir alle übrigen Projekte als „außerschulisch“.

Rahmenbedingungen stehen als äußere Bedingungen „in Korrespondenz“ zu den inneren Gegebenheiten einer wahrnehmbaren Gestalt. Sie lassen sich zunächst phänomenal aufweisen, sodann im Rahmen der Synergetik beziehungsweise der Theorie selbstgesteuerten Lernens danach beurteilen, ob sie für die zu erklärende Gestalt, genauer für ihre Möglichkeit der Selbststabilisierung eine beeinträchtigende oder eine stabilisierende Bedeutung besitzen.

### **3.1.1 Schulprojekte im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“**

Es lässt sich eine Reihe charakteristischer Aufgabenstellungen beziehungsweise Zielsetzungen für derartige Projekte identifizieren. Diese lauten lose aneinander gefügt:

- Selbstgesteuertes projektorientiertes Lernen mit neuen Medien initiieren.
- Selbststeuerung und Selbstreflexion fördern.
- Wandlung der Lehrkräfte vom traditionellen Lehrer zum Lernberater für selbständige Lernprozesse.
- Die Projekte so entwickeln, dass sie von den Kollegien akzeptiert und in die Arbeit der jeweiligen Schule integriert werden.
- Gestaltungsräume für unvorhersehbare Entwicklungen und Erfahrungen in Projekten freigeben.
- Ermöglichung von Vernetzungen, bewirkt einerseits durch die beim Lernen entstehenden Motivationen und Interessen und andererseits durch Veränderungen der Institution Schule.

Sofern derartige Aufgabenstellungen beziehungsweise Orientierungen von den Projekten zweckrational interpretiert werden, verfehlen sie in der Regel ihren Sinn, weil dann nur gefragt wird, welche Mittel eingesetzt werden müssen, um den angestrebten Zweck zu erreichen.

Eine holistische Orientierung mit Hilfe solcher Formulierungen ist dann gegeben, wenn die Fülle der Interventionsmöglichkeiten ausgeschöpft wird, die das Modellversuchsprogramm und seine Projekte bereitstellen: ihre Handlungsweisen (Praktiken), deren erkennbarer Sinn (ihre Funktionen), die Struktur des Programms/der Projekte und die Rahmenbedingungen. Diese Orientierung ermöglicht allen an der Entwicklung Beteiligten ganz neue Erfahrungen in Handlungsräumen zu sammeln, die der herkömmlichen zweckrationalen Schulorganisation verschlossen sind.

Wir fokussieren, wie gesagt, in diesem Zwischenbericht die Rahmenbedingungen des Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen. Hier können wir unterscheiden zwischen:

1. Denjenigen Bedingungen der Schule selbst, die eine Ansiedlung und Verankerung der Projekte in den Schulen befördern beziehungsweise beeinträchtigen,
2. förderliche beziehungsweise beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus der inneren Dynamik der Projekte selbst ergeben,
3. förderliche beziehungsweise beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus bildungspolitischen Veränderungen sowohl für die Schulen insgesamt als auch für diejenigen Schulen ergeben, die am Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen beteiligt sind.

Zu (1): Bedingungen der Schule selbst, die eine Ansiedlung und Verankerung der Projekte in den Schulen befördern oder beeinträchtigen

Eine zentrale Aussage lautet: An den deutschen Schulen sind angemessene Rahmenbedingungen für eine intensive Projektarbeit noch nicht geschaffen worden. Anders formuliert: Projekte bilden an denjenigen Schulen, die überhaupt bereit sind, sie zu ermöglichen, Fremdkörper, die sich gegenüber den Routineabläufen ständig rechtfertigen müssen. Das gilt in vollem Umfang auch für Schulprojekte im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen.

Die Projektleiter, vor allem aber die Projektkoordinatoren und die an den Projekten beteiligten Lehrkräfte, erleben in ihrer Projektarbeit unmittelbar, dass an die Stelle ihrer traditionellen Lehrerrolle eine völlig andere Rolle tritt: diejenige eines Lernberaters für selbständige Lernprozesse. Einzelne Projektteilnehmer beziehungsweise Projektkoordinatoren bezeichnen diesen Wandel als die größte Herausforderung ihres bisherigen beruflichen Lebens als Lehrer.

Zur psychischen, professionellen und sozialen Bewältigung dieses Wandels sind die betroffenen Projektteilnehmer auf die Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung angewiesen; diese Unterstützung fehlt häufig. Am Beginn der Projektarbeit zeigten sich nur etwa die Hälfte der Schulleiter bereit zur aktiven Unterstützung der Projektarbeit, mittlerweile sind es etwa zwei Drittel. In den Kollegien fehlt weitgehend das Bewusstsein für den übergreifenden pädagogischen und bildungspolitischen Zusammenhang, in den das jeweilige Schulprojekt beziehungsweise Teilprojekt eingebettet ist. Entsprechend schwer ist es für viele Projektteilnehmer, ihren Kollegen den subjektiven Gewinn beziehungsweise Nutzen ihrer Projektarbeit für den je einzelnen und für die Schule aufzuzeigen.

In jedem Fall, also unabhängig von der Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium, bildet das jeweilige Projekt/Teilprojekt den Minimalrahmen für die Selbstorganisation der Projektarbeit für die Teilnehmer an der jeweiligen Schule; dieser Rahmen wird für das Projekt unbedingt benötigt; er ist dort gefährdet, wo Schulleitung und Kollegium entweder den Sinn der Projektarbeit in Frage stellen oder die Frage nach ihrem Sinn gar nicht stellen, sich also inhaltlich mit der Aufgabenstellung überhaupt nicht auseinandersetzen: eine derartige Ignoranz der Schulleitung und des Kollegiums gefährdet den erfolgreichen Verlauf derartiger Schulprojekte in besonderem Maße.

Feste Absprachen zwischen Schulleitung, Projektleitung, Projektkoordination und den Projektteilnehmern sind für den möglichen Erfolg derartiger Projekte besonders förderlich. Das gilt ebenfalls für die vertragliche Absicherung der beteiligten Institutionen. Sie ermöglicht eine klar vorgegebene Arbeitsstruktur zwischen den beteiligten Lernorten und deren eindeutige Einbindung in die Planung des zeitlichen Ablaufs.

So erweist es sich häufig als notwendig, „Zeitfenster“ zu schaffen, die den Austausch von Projektteilnehmern aus verschiedenen Einrichtungen ermöglichen: etwa die Berücksichtigung fester Projekttermine bei der Festlegung oder Umstellung von Stundenplänen. Hier ist das Zusammenspiel von Schulleitung, Kollegium, Projektkoordination und Projektteilnehmern besonders förderlich; insbesondere die Mitwirkung der Schulleitung als aktives Mitglied in der Projektgruppe mit Mitspracherecht auf der operativen Ebene wirkt stabilisierend sowohl für die Selbstorganisation derartiger Projekte als auch für die Stellung der Schulleitung gegenüber dem Kollegium.

Für manche Projektkoordinatoren ergibt sich dadurch eine Mehrfachbelastung, dass sie zugleich die Funktion eines Oberstufenkoordinators ausüben. Immerhin wird über diese zweifache Funktion eine

gewisse Verankerung des Projekts Lebenslanges Lernen in ihrer Schule gewährleistet. Diese Verankerung erweist sich darüber hinaus immer dort als schwach, wo der konkrete Schulunterricht, das heißt die Organisation des Fachunterrichts, der Rhythmus der Unterrichtsstunden, Bestimmungen zur Größe und zur Jahrgangsbezogenheit der Kurse eingehalten werden müssen. Einige Schulprojekte sind dadurch beeinträchtigt, dass mögliche Gestaltungsspielräume an der betreffenden Schule gar nicht genutzt werden, etwa die Unterrichtsorganisation im 90-Minuten-Rhythmus einzuführen, während tatsächlich der 45-Minuten-Rhythmus beibehalten wird und die Projektarbeit in diesen traditionellen Unterrichtsverlauf integriert wird. Sofern die Schüler in ihrer Projektarbeit weitgehend sich selbst überlassen bleiben, finden sie keine förderliche Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen. Allerdings hat sich an manchen Schulen der 90-Minuten-Unterrichtstakt weitgehend durchgesetzt.

Beeinträchtigend wirken hohe Klassenfrequenzen, wie sie insbesondere für Hauptschulklassen kennzeichnend sind. Außerdem fehlen hier vielfach Ruhezeiten als „Rückzugsmöglichkeiten“, zumal viele Hauptschüler nicht in der Lage sind, gemeinsam mit anderen an einem Tisch zu sitzen.

Beeinträchtigend für die Projektarbeit an Hauptschulen wirkt das bereits von den fünften Klassen an zu beobachtende Nachlassen der Lernmotivation. In den sechsten und siebten Klassen kommen hohe Zahlen von „Rückläufern“ aus weiterführenden Schulen vor. Auch sie beeinträchtigen die Lernmotivation. Klassen- beziehungsweise Kursgrößen von 35 Teilnehmern entsprechen keineswegs den Bedingungen für die Initiierung von selbstgesteuertem Lernen. Sofern die Projektarbeit ganz oder teilweise auf außerschulische Lernorte verlagert wird, erweist sich dies als förderlich für die Lernmotivierung, da der Lernort Schule bei vielen Schülern oft negativ besetzt ist. Allerdings fehlen in vielen Projekten die Kapazitäten, so dass eine Ausweitung der Projektarbeit auf außerschulische Lernorte nicht erfolgen kann.

Dagegen ist das Engagement der Eltern in den Grundschulprojekten weitgehend ungebrochen; teilweise besteht der Wunsch nach mehr Teilhabe und Einbringung elterlicher Kompetenzen bis hin zur Infragestellung der Fachkompetenzen der Lehrer durch die Eltern.

Selbstgesteuertes Lernen in Projekten bedarf der Transparenz; viele Lehrer scheuen sich jedoch, in der Öffentlichkeit zu stehen und die Erfolge aber auch Fehlschläge ihrer Projekte zu vertreten; sie halten dies für ein nicht kalkulierbares Risiko. Vielfach erscheint es für Lehrer schwierig, sich im Team auszutauschen; zu vermuten ist eine mangelhaft ausgeprägte Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Arbeitsweise. Auch Schulaufsichtsbeamte scheuen sich, Entscheidungen, den Unterricht betreffend, abweichend von der Norm zu treffen, die jedoch für die Projektarbeit sinnvoll wären. Ihre Vorstellungen von Unterricht stehen im Widerspruch zu den Anforderungen der Projektarbeit.

Vielen Eltern erscheint die Projektarbeit als zu großer und unnötiger Arbeitsaufwand. Sie erwarten von den Lehrern den Aufbau von Basiswissen und dessen Überprüfung durch Tests und Zensuren.

So scheinen aus der Perspektive der Schulprojekte zum Lebenslangen Lernen die beeinträchtigenden Faktoren zu überwiegen.

Zu (2): Förderliche und beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus der Binnenstruktur der Projekte heraus ergeben

Aus der inneren Dynamik der Projekte heraus überwiegen dagegen die förderlichen Aspekte. Es entwickelt sich eine wachsende Differenz zwischen Projektkooperationen, das heißt, vertraglichen

Absicherungen zwischen Beteiligten an Projekten Lebenslangen Lernens oder auch zwischen Teilprojekten und spontan entstehenden Vernetzungen.

Einerseits gibt es die klassischen Kooperationen zwischen Schulprojekten und Wirtschaftsunternehmen, Universitäten und Fachhochschulen, andererseits zunehmend die Teilnahme von Schülern an Universitätswettbewerben und sogenannte Lernpatenschaften. Dabei entstehende Vernetzungen zwischen Schülern, Auszubildenden und Studierenden unterscheiden sich von Kooperationen zwischen Institutionen dadurch, dass sie spontan aufgrund gemeinsamer Interessen und Motivationen der Lernenden zustande kommen. Erkennbar ist, dass sich aus solchen spontanen Vorgängen ein Bewusstsein über die Differenz von offiziell vereinbarten vertraglichen Kooperationen und aus Sachfragen entstehenden Vernetzungen entwickelt.

Andererseits gibt es Schulprojekte, die sich neue Partner in der Wirtschaft suchen müssen, weil bisherige Kooperationsbetriebe ausscheiden. Um neue Partner zu akquirieren, orientieren sich die Schulen dabei zunehmend an den spontan zwischen Schülern und Betrieben entstandenen Vernetzungen. Die Schule stellt sich also auf die Veränderungen ein, indem sie die Chancen nutzt, die durch die spontanen Kontakte der Schüler zu Betrieben entstanden sind.

Diese neue Form sozialer und ökonomischer Kontakte tritt in Konkurrenz zu der klassischen Anbahnung von Kooperationen über die Repräsentanten etablierter Institutionen.

Die innere Dynamik der Projekte zum Lebenslangen Lernen – nicht nur der Schulprojekte – wird wesentlich mitbestimmt von der regionalen wissenschaftlichen Begleitung. Die wissenschaftliche Begleitung kann wesentlich zur Qualitätssicherung der Projekte und Teilprojekte beitragen, indem sie zur Dokumentation und damit zur Transparenz und zu genauem Wissen über die Ereignisse in den Projekten anregt; damit fördert sie zugleich die Möglichkeit der Selbstreflexion und der Selbstevaluation bei den Teilnehmern.

Die unterschiedlichen Verständnisebenen wissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Betrachtung beeinträchtigen hierbei gelegentlich den Aufbau einer stabilen Kommunikation zwischen den Teilnehmern an den Projekten und der regionalen wissenschaftlichen Begleitung.

Zu (3): Förderliche beziehungsweise beeinträchtigende Bedingungen aus bildungspolitischen Veränderungen

Die bildungspolitischen Veränderungen scheinen zunehmend die Schulprojekte des Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen zu beeinträchtigen: durch einen Wandel der Grundstimmung in den Schulen. Die neuen bildungspolitischen Entscheidungen werden von den Lehrkräften wesentlich als neue zusätzliche Belastungen wahrgenommen, die zudem den pädagogischen Handlungsraum einschränken. Der Individualisierung, dem Finden und Zulassen neuer Lernwege und dem Ziel, dem Fluss eines Projektes Raum zu lassen, ohne ein klares Ergebnis vorherbestimmen zu können, stehen bildungspolitische Entscheidungen entgegen; Lehrer empfinden daher die Durchführung von Projekten zum selbstgesteuerten Lernen als nicht einschätzbaren Risikofaktor. In direktem Widerspruch zu neuen bildungspolitischen Forderungen steht die teilweise in den Lehrplänen enthaltene Forderung, projektorientierten Unterricht zu fördern. Demgegenüber wird die Forderung nach Standardisierungen als Einengung in starre Zielvorgaben verstanden, die zudem eine Erhöhung und Erweiterung der Lerninhalte mit sich bringen, ebenso wie eine verschärfte Kontrolle durch die Schulaufsicht. Abiturprüfung nach zwölf Schuljahren und Zentralabitur verschärfen in der Wahrnehmung der Schulen den Leistungsdruck; sie erfordern erhebliche Umstrukturierungen

der Oberstufenarbeit. Schließlich bewirken neue Arbeitszeitmodelle für Lehrer, dass die meisten Lehrer mehr Stunden unterrichten müssen als vorher; viele Arbeiten, die zusätzlich zu den Unterrichtsstunden erledigt wurden, werden nicht ausreichend in die Berechnung der Arbeitszeit einbezogen.

In der Oberstufe dürfen in einzelnen Bundesländern keine jahrgangs-übergreifenden Kurse mehr angeboten werden. Zudem müssen bestimmte Kursgrößen (etwa 25 Teilnehmer) erreicht werden (bisher etwa zwölf bis fünfzehn Teilnehmer). Kleinere Gymnasien können ihr Kursangebot nicht im bisherigen Umfang aufrecht erhalten. Sie müssen neue Konzepte entwickeln und mit Nachbarschulen kooperieren. Betroffen von dieser Mehrbelastung sind auch Schulprojektkoordinatoren in ihrer Funktion als Oberstufenkoordinatoren.

Insgesamt ergibt sich, dass die Möglichkeiten, Projekte zum selbstgesteuerten Lernen in der Oberstufe durchzuführen, durch die Rahmenbedingungen Zentralabitur, Normierung und Überprüfbarkeit/Vergleichbarkeit sehr eingeschränkt sind.

### **3.1.2 Projekte außerschulischer Erwachsenenbildung im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen**

Die äußeren Bedingungen der Existenz der außerschulischen Projekte lassen sich nur bedingt unter dem allgemeinen Gesichtspunkt der Programmevaluation kennzeichnen. Sie sind sehr unterschiedlich entsprechend der Vielfalt der Gegebenheiten, in welche die Projekte eingebettet sind; sie sind aber offenbar auch darum so schwer unter allgemeinen Gesichtspunkten zu beschreiben, weil sie von Projekt zu Projekt in ihrer Bedeutung unterschiedlich eingeschätzt werden hinsichtlich der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten, deren Funktion beziehungsweise Sinn für den Prozess der Selbststabilisierung des Projektes und der Art und Weise, wie sie aus der Perspektive des Projektes in ihrer Struktur wahrgenommen werden.

#### **3.1.2.1 Äußere Bedingungen, die den Projekten der außerschulischen Erwachsenenbildung förderlich sind beziehungsweise ihre Verwirklichung beeinträchtigen**

Zunächst wird darzustellen versucht, wer mit wem in den Projekten eigentlich kooperiert und wer für wen als äußere Bedingung auftritt. Diese Betrachtung lässt sich nicht zu einem „System“ zusammenfassen. Die Vielfalt der dokumentierten Phänomene legt nahe, jedes Projekt als eine eigentümliche Form der Erkenntnissuche zu interpretieren. So ist eine Vielzahl von Projektgestalten entstanden, die in ihrer Merkmalsausprägung jeweils auf eine charakteristische Weise ihren Platz in der gesellschaftlich-geschichtlichen Wirklichkeit beanspruchen. Hier geht es zunächst um einen Blick auf diese Gestalten. Wer sind ihre Partner? Wie gestalten sich die Partnerschaften? Vor allem aber: Fördern oder beeinträchtigen sie das jeweilige Projekt? Wir gehen diesen Fragen nach, indem wir uns an den Partnern der Projekte orientieren und zugleich fragen, was unter Partnerschaft verstanden wird: Die Universität als Partner; andere Institutionen als Partner; Partnerschaften zwischen kleinen und großen Bildungseinrichtungen; Wirtschaftsunternehmen als Partner; zwei Sonderformen: Ein Bildungsverbund mit Koordinierungsausschuss; die Verknüpfung zweier unterschiedlich finanzierter Projekte.

##### *Die Universität als Partner*

Förderlich sind hier die Nutzungsmöglichkeiten vieler Freiräume, das Fehlen von Arbeitszeitverpflichtungen, die Ermöglichung selbständigen Arbeitens für das Projekt, viele Experten,

die für Einzelprobleme zur Verfügung stehen. Beeinträchtigend wirken Neid und Missgunst unter Kollegen, bürokratische Verfahrensweisen; vermisst wird ein gemeinsam besprochenes Qualitätsmodell.

*Andere Institutionen als Partner, beispielsweise Volkshochschulen, Volkshochschul-Verbände, Spezialinstitute für besondere Formen der Zusammenarbeit, etwa Landeszentralen für politische Bildung*

Als förderlich erweisen sich hier die guten Entwicklungsmöglichkeiten und die Gestaltungsmöglichkeiten der Rahmenbedingungen, Vertrauen und Offenheit im Umgang; die Möglichkeit, Entstehung von Konkurrenz zwischen Bildungsträgern zu vermeiden, die Nutzung von vorhandenen Materialien zur Qualitätssicherung, gemeinsame Arbeit an bestimmten Themen und die übergreifende Verwendung von Forschungsergebnissen in der Bildungsarbeit.

*Partnerschaften zwischen kleinen und großen Bildungseinrichtungen*

Als beeinträchtigend haben sich hier die mangelnde Bereitschaft zur Unterordnung unter bestätigte Konzepte kleiner Einrichtungen zur stärkeren Orientierung an Bedürfnissen des Bildungsmarktes, etwa durch Volkshochschulen, erwiesen; ebenso, dass Projektpartner nicht immer ihre Ergebnisse an die Partnerschaft weitergeben. Hier erweist sich Konkurrenzdenken gegenüber Anbietern, die schon gewohnt sind, sich am Markt zu orientieren, als beeinträchtigend. Als förderlich hat sich die Intervention eines beteiligten Landesinstituts bei derartigen Konflikten erwiesen. Zunehmend wird allen Einrichtungen bewusst, dass Veränderungen in der Gestaltung ihrer Programme notwendig sind.

*Wirtschaftsunternehmen als Partner*

Als beeinträchtigend erweist sich, dass den Unternehmen der ökonomische Nutzen bestimmter Projekte nicht verdeutlicht werden kann, so dass diese nicht zustande kommen. Unternehmen setzen in ökonomisch schwierigen Situationen häufig Prioritäten, die kurzfristig Erleichterung bringen, längerfristig jedoch Schaden anrichten können. Mitarbeiter in Unternehmen mit ökonomischen Schwierigkeiten sind vielfach den mentalen Belastungen nicht gewachsen und daher zu Weiterbildungen nicht bereit und in der Lage.

So ist auch ein geplantes Netzwerk aus Weiterbildungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen zur Entwicklung und Vermittlung interkultureller Weiterbildungsangebote nicht zustande gekommen.

Kleine und mittelständische Unternehmen befürchten, dass die Qualifizierung ihrer Beschäftigten dazu führen kann, dass diese sich anderswo attraktivere Arbeitsplätze suchen.

Bei Weiterbildungsangeboten für mehrere Unternehmen einer Branche fürchten diese wechselseitig eine Stärkung der Konkurrenz. Dies ist eine Beeinträchtigung für die Initiierung selbstgesteuerten Lernens.

Die Zertifizierung von Kursen der Feierabendakademie eines großen Konzerns wird vom Betriebsrat abgelehnt, wohl in der Befürchtung, dass Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung von der Geschäftsführung in die Feierabendakademie übertragen werden könnten.

Generell erweist sich als beeinträchtigend, dass Wirtschaftsunternehmen in strukturellen und konjunkturellen Krisenphasen ihre Personalentwicklungs-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen kürzen oder gar einstellen. Damit setzen sie sich dem Ziel entgegen, den Bedingungen für

Lebenslanges Lernen eine dauerhafte und langfristige Grundlage zu geben. Vielfach bleibt nur noch die individuelle Weiterbildung für Mitarbeiter der oberen Hierarchieebenen bestehen. Allen anderen Mitarbeitern wird nahegelegt, individuell in der Freizeit ihre Kompetenzen zu optimieren.

#### *Einrichtung eines Bildungsverbunds mit Koordinationsausschuss*

Der Verbund zählt eine Universität, ein Bildungswerk, Kammern, Ministerien und Einrichtungen der Krankenversicherung zu seinen Mitgliedern. Förderlich ist hier die gute interne Zusammenarbeit und die umfassende Dokumentation der Arbeit für die Öffentlichkeit. Beeinträchtigend wirkt, dass einige Bildungsanbieter nicht über genügend Zeit, Geld und Personal verfügen, um ihre Leistungen in der existierenden Datenbank anzubieten. Da die Datenbank allgemein von den Anbietern unzureichend genutzt wird, gibt es keinen repräsentativen Überblick über die Bildungsangebote der Region.

#### *Verknüpfung zweier unterschiedlich finanzierter Projekte*

Die Absicht ist, für die Projektarbeit über ausreichend finanzielle Mittel zu verfügen. Dieses Ziel wird erreicht. Förderlich ist darüber hinaus die Möglichkeit des Projektteams, sehr frei über die finanziellen Mittel zu entscheiden.

Insgesamt gesehen werden sehr große Widerstände gegen neue Lernformen in der öffentlichen Weiterbildung festgestellt. Daher hält es ein Projektleiter für nicht realistisch, die grundlegende Projektidee weiter zu verfolgen, die er darin gesehen hat, dass ein Beitrag zur Modernisierung der öffentlichen Weiterbildung geleistet wird. Stattdessen orientiert sich sein Projektteam nunmehr an der konkreten Nachfrage nach Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens, um so Nutzergruppen zu erreichen, die ihre Lernpraktiken erweitern möchten.

### **3.1.2.2 Förderliche beziehungsweise beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus der inneren Dynamik der Projekte selbst ergeben**

Der zweite Blick auf die Projekte der außerschulischen Weiterbildung ist darauf gerichtet, wie die Partner in den Projekten die äußeren Bedingungen ihrer Arbeit aus der inneren Dynamik ihres Tuns heraus aktiv mitgestalten: wie gehen die Partner miteinander um? Welche förderlichen und beeinträchtigenden Rahmenbedingungen für die Projektarbeit sind dadurch entstanden? Die einzelnen Projekte bezeichnen das, was sie jeweils als Rahmen für ihre Forschungs-Entwicklungs- und praktisch-pädagogische Arbeit schaffen mit umgangssprachlich gebräuchlichen Bezeichnungen als Vernetzung, als Team, als Arbeitsgruppe, als Kooperationsvereinbarung beziehungsweise Zielvereinbarung. Keiner dieser Begriffe wird in einem eindeutigen Sinn verwendet. So eröffnet auch diese zweite Betrachtung der außerschulischen Projekte des Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen nicht die Möglichkeit, ein System möglicher äußerer Bedingungen für Projekte Lebenslangen Lernens zu identifizieren, wohl aber, diese Bedingungen nach den verwendeten Begriffen zu gliedern und dabei auf den Sinn der verwendeten Begriffe zu achten, ihn ansatzweise zu reflektieren.

#### *Teamforschung*

Gemeint ist, dass „Praktikergemeinschaften“ (die sogenannten Teilnehmer) von den Projektmitarbeitern (dem Projektteam) in gemeinsamen Teams lernen, was es heißt, „seriös“ zu forschen. Thematisiert werden Forschungsmethoden, Auswertung von Daten, Präsentation und Übergabe von Forschungsergebnissen: Curriculum-Bausteine, umgesetzt in Workshops.

Diese Forschung erfolgt in authentischen Kontexten in eigener Verantwortung, dokumentiert von einer „Forschungswerkstatt“.

In einer etwas anderen Formulierung gibt es das Team der pädagogischen Dienstleister und Entwicklungsteams in pädagogischen Einrichtungen. Zwischen diesen gibt es einen fortlaufenden Austausch von Ergebnissen, die somit für alle Beteiligten verfügbar werden.

#### *Ad-hoc-Arbeitsgruppen*

Drei im Verbund behandelte Projekte koordinieren ihre Arbeit in solchen Arbeitsgruppen, die sich jeweils selbst auflösen, wenn sie ihren Auftrag erfüllt haben.

Die regionale wissenschaftliche Begleitung übernimmt die Dokumentation des aktuellen Standes und die Datenpflege.

Die Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen hat eine positive vertrauensbildende Wirkung durch die Kommunikation und Einigung auf konkrete Arbeitsaufträge. Evaluation erfolgt durch die regionale wissenschaftliche Begleitung unter anderem in Form von Supervisionen.

#### *Feste Kooperationsvereinbarungen zwischen einem Projektteam und einem Bildungszentrum*

Der Auftrag ist darauf gerichtet, dass das Projektteam den Lehrkräften des Bildungszentrums didaktische Hilfestellung leistet. Geboten werden theoretische Hintergründe und praxisorientierte Beratungen, eingebettet in die regulären Projektgruppen- beziehungsweise Teamsitzungen.

#### *Projektteilnehmer bauen aus eigener Initiative ein Netzwerk im Internet auf*

Die Arbeit beruht auf Begeisterung und Eigeninitiative. Es werden unter anderem Chats protokolliert und den Teilnehmern zugesendet.

Das Netzwerk dient der Wissenserweiterung und der Aktivierung der vorhandenen Kompetenzen in der Gemeinschaft der Projektteilnehmer. Erstellt wird eine Selbstlern-CD für Menschen ohne PC-Kenntnisse. Die Projektmitarbeiter nutzen ihre Zeit für Öffentlichkeitsarbeit, Evaluation, Kursplanung und Durchführung von Kursen. Zielvereinbarungen halten sie nur in bestimmten Kontexten für sinnvoll, sofern sie den Prozess der Selbststeuerung nicht behindern.

#### *Zielvereinbarungen zwischen dem Team der pädagogischen Dienstleister und ihren Projektpartnern, den Mitarbeitern der Entwicklungsteams in den Weiterbildungseinrichtungen*

Zielvereinbarungen sind die Grundlagen der Zusammenarbeit. Die Mitarbeiter der Entwicklungsteams sind von Anfang an an der Klärung der Zielvereinbarungen beteiligt und arbeiten auf dieser Basis: in gezielter Steuerung der Arbeitsprozesse. Sie führen Entwicklungsteam-Tagebücher zur Prozessevaluation und entwickeln die Kernprozesse selbstständig.

Das Team der pädagogischen Dienstleister versteht seine Arbeit als aufgebaut nach dem Scaffolding-Prinzip zwischen Selbst- und Fremdsteuerung.

Sie identifizieren als Rahmenbedingung die Vernetzung zwischen den Weiterbildungseinrichtungen unter Einbeziehung von Vertretern der Träger, der Landesorganisationen, des Ministeriums und von

Beiräten der kommunalen Ebene, die alle Einblick in die Projektarbeit erhalten. Für diese Vernetzung wird eine Internet-Plattform genutzt.

Weiterhin erfolgt durch sie eine beratende Begleitung der Entwicklungsteams und eine fachliche Unterstützung im IT-Bereich. Weiterhin liefern sie methodische Vorschläge zur Gestaltung des Projekts, etwa zum Einsatz bestimmter Instrumente.

Die Evaluation der Prozesse sehen sie als Rechtfertigungsbasis für ihr Handeln, stets abgestimmt auf die Interessen der Nutzer.

Weiterhin gibt es eine informelle Ebene der Vernetzung: Hier werden Informationen über die Projektarbeit in neue Bereiche hineingetragen.

Als beeinträchtigend erweist sich, dass viele Weiterbildungs-Einrichtungen zunächst die eigenen Interessen verfolgen, den Blick auf die eigene Organisation gerichtet die Verbindung zu den eigenen Trägern aufgebaut oder intensiviert haben, um die Probleme der eigenen Arbeit zu lösen. Erst danach haben sie sich den vorgetragenen Vernetzungsgedanken angeschlossen.

### **3.1.2.3 Förderliche oder beeinträchtigende Bedingungen, die sich aus den äußeren Bedingungen ergeben**

Der dritte Blick ist auf die außerschulischen Weiterbildungsprojekte gerichtet, um zu erfassen, welche förderlichen und beeinträchtigenden Bedingungen sich aus pädagogisch-didaktischen sowie aus sozialen, ökonomischen, politischen und technologischen Rahmenbedingungen ergeben.

Als förderlich erweisen sich zwei pädagogisch-didaktische, einige politische und eine ökonomische Bedingung.

#### *pädagogisch-didaktisch*

Ein Projekt erweist sich als gut angepasst an die bestehende Lehramtsstudienstruktur.

In einem weiteren Projekt sind die pädagogischen Dienstleister gut in die Prozesse der Neustrukturierung der politischen Bildung ihres Bundeslandes eingebunden.

#### *politisch*

Das Kultusministerium eines Bundeslandes informiert die Öffentlichkeit über das Projekt.

Förderlich erweisen sich in einem Fall die rechtlichen Gestaltungsspielräume für die Durchführung von Weiterbildungsprojekten und deren Qualitätssicherung.

Ein Projekt macht durch regelmäßige Gespräche mit Landtagsabgeordneten öffentlich auf sich aufmerksam.

#### *ökonomisch*

Der lange Bewilligungszeitraum ermöglicht dem Projekt mehrere Durchläufe mit unterschiedlichen Teilnehmern.

Als beeinträchtigend erweist sich eine Vielzahl von politischen Rahmenbedingungen sowie drei pädagogisch-didaktische, eine soziale und drei ökonomische sowie zwei politische und ökonomische.

#### *pädagogisch-didaktisch*

Es besteht ein Widerspruch für viele Weiterbildungseinrichtungen: Offen angelegte Weiterbildungsangebote entsprechen den angestrebten offenen Lernformen; sie lassen sich jedoch nicht in die noch bestehenden üblichen (Unterrichts-)Strukturen einfügen.

In einer Weiterbildungseinrichtung besteht nur ein sehr begrenztes Angebot an erlernbaren Berufen – im Gegensatz zu den Möglichkeiten, die der Arbeitsmarkt bietet.

Eine Reihe von Einrichtungen war nicht bereit, die für eine Zusammenarbeit mit dem Projekt notwendigen Veränderungen vorzunehmen.

#### *politisch und ökonomisch*

Schließung/Insolvenz vieler Einrichtungen wegen Einstellung der Arbeitsmarktförderung durch die Bundesagentur für Arbeit und der regionalen Arbeitsmarktförderung des Bundeslandes; betroffen sind vor allem kleine und mittlere Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Zu geringe Angebote an Weiterbildungen für bildungsbenachteiligte Jugendliche; Zunahme der politischen Forderung, diese Jugendlichen ohne Ausbildung als Hilfskräfte zu vermitteln beziehungsweise sie vermehrt der vollzeitschulischen Ausbildung zuzuleiten, statt der dualen außerbetrieblichen mit Ausbildungsvergütung.

#### *politisch*

Weder die Hochschulgesetze noch das Hochschulrahmengesetz geben der Weiterbildung den Stellenwert, der erforderlich ist, um Lebenslanges Lernen zu fördern; die Weiterentwicklung der Projekte Lebenslanges Lernen wird daher als gefährdet angesehen.

Die bildungspolitische Aufmerksamkeit sei primär auf Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten gerichtet statt auf Ressourcen und individuelle Förderung.

Nach dem Regierungswechsel in einem Bundesland interessiert sich der neue zuständige Minister nicht für das Projekt zum Lebenslangen Lernen.

Inhaltliche und fachliche Ratschläge der Dienstleister eines Projektes werden von Politikern und von der Verwaltung nicht angenommen und diskutiert.

Im zuständigen Ministerium gibt es kein ernsthaftes Interesse für das Projekt; für die zielgruppenspezifische Weiterbildung, der sich das Projekt widmet, stehen kaum Mittel bereit.

Für das betreffende Projekt sind zwei verschiedene Landes-Ministerien zuständig.

Das betreffende Projekt erfährt weder durch das zuständige Ministerium noch durch die Universitätsverwaltung eine Unterstützung.

Die Abrechnungsmodalitäten und die Verwaltungsbestimmungen des betreffenden Projekts haben eine enorme zeitliche Beanspruchung zur Folge.

Es bestehen nur begrenzte Möglichkeiten Projektmittel auf das nächste Haushaltsjahr zu übertragen.

*ökonomisch*

Die große Arbeitslosigkeit wirkt beeinträchtigend für alle Projekte.

Der massive Personalabbau eines an einem Projekt teilnehmenden Unternehmens bewirkt große Ängste vor der Entlassung bei den Beschäftigten und führt zur Ablehnung von Weiterbildungen während der Arbeitszeit.

Mitarbeiter aus Unternehmen, die sich in wirtschaftlichen Schwierigkeiten befinden, sind der mentalen Belastung durch Weiterbildungsmaßnahmen oft nicht gewachsen; daher ist es oft schwierig, dann Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen, wenn es eigentlich besonders sinnvoll ist.

*sozial*

Verbreitete Ausländerfeindlichkeit und -diskriminierung auch in Behörden.

### 3.1.3 Neue Medien

Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken beziehungsweise Medien können zweifellos die Lernvorgänge des Menschen beeinflussen.

Eine Arbeitshypothese lautet, dass diese „Neuen“ Medien Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen darstellen, welche das individuelle und möglicherweise auch das kollektive menschliche Lernen begünstigen und geeignet sind, Lerndefizite zu beseitigen.

Die Überprüfung dieser Hypothese ist nach unserem Wissenschaftsverständnis, wie oben angedeutet, empirisch nur dann möglich, wenn wir über eine entsprechende Theorie verfügen. Die synergetisch verstandene Informationstheorie, quantentheoretisch interpretiert, ist vermutlich geeignet, den Rahmen auch für die hier erforderliche Hypothesenprüfung zu liefern. Methodisch betrachtet sind die vorliegenden Protokolle und Protokollauszüge dokumentierte Fakten über das Geschehen in den Projekten zum lebenslangen Lernen. Wir interpretieren sie als wahrgenommene protokollierte und vielfach in „Wortgemälde“ (Niels Bohr) gefasste Aussagen über „Phänomene“, das heißt Ereignisse, die über das Geschehen in den Projekten informieren, sobald sie zur Kenntnis genommen werden.

In dem hier vorzulegenden Zwischenbericht wird die Hypothesenprüfung noch nicht vollzogen, sondern einen Schritt weit vorbereitet, zumal die dokumentierten Phänomene auch Postulate und Erwartungen enthalten, die dadurch allerdings, theoretisch und methodisch betrachtet, ihren Charakter als dokumentierte Fakten durchaus nicht verlieren. Es ist ein Faktum, dass in einem Projekt behauptet wird: „Eine sinnvolle Nutzung ist ... nur dann möglich, wenn sich die Gestaltung der virtuellen Lernumgebungen an den Lernzielen orientiert. Die Lernenden und ihre Vorkenntnisse müssen daher im Mittelpunkt stehen; die Institutionen müssen teilnehmerorientierter arbeiten.“ (Projekt 11)

Bezogen auf die menschliche Handlungsweise des Lernens haben die „Neuen Medien“ die Funktion als Informationsquelle, als Kommunikationsmittel oder als Lernmedien. Im Einzelfall können diese Funktionen auch gleichzeitig gegeben sein.

Das nachfolgende Schema soll das illustrieren:

<b>Informationsquelle</b>	<b>Dienstleister</b>	<b>Nutzer</b>
Internet Dokumentation Intranet Homepage Datenbank	Aufbereitung von Inhalten Verknüpfung von Inhalten und neuen Medien	Erwerb umfangreicher Information
regionale Netzwerke	Berichte über Teilprojekte	
<b>Kommunikationsmittel</b>		
Internet/Intranet-Foren Präsentationen Chatrooms Vernetzungen/Kooperationen Foren	Forschendes Lernen den Lernenden Orientierung und Begleitung anbieten	Forschendes Lernen Gemeinschaftsbildung
<b>Lernmedien</b>		

Fortsetzung Schema:

<b>Informationsquelle</b>	<b>Dienstleister</b>	<b>Nutzer</b>
Selbstlernmaterialien Selbstlernumgebungen Selbstlernplattformen Selbstlernarchitekturen	Moderation, Orientierung, Begleitung kontinuierliche Weiterentwicklung als offene Formen von Lernmöglichkeiten: Teilnehmer/Nutzer-orientiert	Gemeinsam Lernen (auch generationsübergreifend) ihre Vorkenntnisse im Mittelpunkt
	Einbindung von Lehr/Lernprozessen in virtuelle Lernumgebungen ggf. verknüpft mit Seminarkonzepten	
<b>Lerngegenstand</b>	Vermittlung von technischem Wissen: „Medienkompetenzen“	Erwerb technischen Wissens
	Gemeinsame Entwicklung von Lernsoftware	
<b>Alle vier Dimensionen übergreifend:</b>	Angebote schaffen, die individuelles selbstgesteuertes Lernen ermöglichen	Entwicklung von Medienkompetenzen, Fachkompetenzen und sozialen Kompetenzen
	Institutionelle und informelle Lernmöglichkeiten verknüpfen	Förderung der Motivation, Angebote in (regionalen) Netzwerken nachzufragen
	Lerninhalte zielgruppenadäquat erstellen	Gesteigerte Motivation zum Wissenserwerb
		Interesse für vernachlässigte Themen und Lehrfächer geweckt
		Komplikationen bei transnationalen Schulprojekten, z.B. unterschiedliche Organisation der Unterrichtszeiten in französischen und deutschen Schulen

## 3.2 Förderung individueller Voraussetzungen

Prof. Reinhold S. Jäger / Doris Jäger-Flor, Universität Landau

In den vorhergehenden Zwischenberichten der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchsprogramms LLL bearbeitete der ursprüngliche Evaluator, Prof. Heinz (Universität Bremen), diesen Untersuchungsschwerpunkt. Er orientierte sich hierbei an der „Lernbiografie“ als Dreh- und Angelpunkt für die Sammlung und die Interpretation der aus den Projekten gefilterten Daten: „Da sich die Lernbiographien der tatsächlichen und potentiellen Nutzer als zentrale Erfahrungsdimension für anschlussfähige, d.h. das lebenslange Lernen förderliche Inhalte, Arrangements und Ergebnisse erweisen, wird der biographischen Dimension zusammenfassend eine besondere, jedoch in wenigen Projekten explizite Bedeutung zugemessen“<sup>1</sup>.

Nach dem Ausscheiden von Prof. Heinz aus der Gruppe der Evaluatoren und der Übergabe des Schwerpunkts an die verbleibenden Wissenschaftler wird der Schwerpunkt „Förderung individueller Voraussetzungen“ unter der Perspektive der jeweiligen eigenen Evaluationen weitergeführt.

Nach nochmaliger Durchsicht der Programmbeschreibung des Modellversuchs<sup>2</sup> nach den Stichworten für die Förderung individueller Voraussetzungen ergibt sich ein eher mechanistisches Bild dieses Schwerpunktes. Denn innerhalb des MV LLL handelt es sich weniger um lernpsychologisch begründbare Maßnahmen, die zur Förderung der individuellen Voraussetzungen eingesetzt werden sollen, sondern eher um das Bereitstellen geeigneter Settings, in denen nach individuellem Bedarf und nach dem individuellen Nutzen gelernt werden soll. Hierzu gehören entsprechende Anreizsysteme, eventuell flankiert auch durch den Einsatz Neuer Medien. Durch Lernfeste, Abbau lernbehindernder Barrieren (Transparenz des Zugangs, Öffnung der Angebote zum Nutzer), Lernzeitkonten, Wochen der Weiterbildung, Ansparmodelle (Sabbatjahr), Bildungs- beziehungsweise Weiterbildungs-Portfolios, in denen Lernende ihre erworbenen Qualifikationen darstellen beziehungsweise attestiert bekommen können usw., soll Personen ein Ambiente bereitet werden, in dem erfolgreiches Lebenslanges Lernen stattfinden kann.

Umfassend wird das Lernen als Voraussetzung zur Lebensbewältigung gesehen. Alle vorgenannten Maßnahmen dienen zur Schaffung einer Motivation: Lernen soll sich als sinnvoll und „gewinnbringend“ erweisen. Bildungsbenachteiligte werden an dieser Stelle im Zusammenhang mit einer Zielgruppenspezifizierung der Maßnahmen genannt.

Nach wie vor trifft jedoch der Kern bereits im zweiten Zwischenbericht getroffener Aussagen auch auf den dritten Berichtszeitraum zu. Alle Ausführungen, die mit Blick auf die Selbstlernkompetenz, die Lernmotivation, die (Mit-)Gestaltung, die Nachfrage nach innovativen Lernangeboten und den Einbezug benachteiligter Gruppen in das lebenslange Lernen zum Inhalt haben, behalten ihre Gültigkeit. Mit Ausnahme der in Kap 3.2 des letzten Zwischenberichts getroffenen Feststellungen zu den mittlerweile ausgeschiedenen Projekten AGW (Bayern), SELOG (Berlin und Brandenburg), Kaiserslautern (Rheinland-Pfalz) und ELLA (Thüringen) könnten die Aussagen dieses Kapitels an dieser Stelle wiederholt werden (vgl. auch Kap 3.2. des Zwischenberichts 2003). Aus diesem Grund

---

<sup>1</sup> Aisenbrey, P., Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R.S., Jäger-Flor, D., Knoll, J. & Nicklas, F. (2003). Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen. (S. 50). Bonn: DIE.

<sup>2</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001). Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Bonn: DIE.

werden im Folgenden nur diejenigen Aspekte aufgegriffen die für den aktuellen Berichtszeitraum zusätzlich bedeutend sind.

### **3.2.1 Innovative Angebote und Settings zur Förderung individueller Voraussetzungen**

Der Begriff der Innovation bildet im Modellversuch LLL – ebenso wie in anderen wissenschaftlich-explikatorischen Zusammenhängen – zunächst ein „Etikett“ für eine Reihe von Prozessen und Konzepten, die aus der Sicht der jeweiligen Startposition betrachtet werden müssen: Diese Positionen sind in den LLL-Projekten so heterogen, dass ein konventioneller Ansatz in dem einen Projekt im Rahmen eines anderen Projektes bereits als „Innovation“ gelten würde.

Die Evaluatoren gewinnen auch den Eindruck, dass der jeweilige Anspruch auf Innovation in den Projekten nicht ausreichend ist, um Qualität, Transfer aus den LLL-Projekten und die Nachhaltigkeit der Entwicklungen zu garantieren: Bereits mit der gelungenen Passung konventioneller Ansätze lassen sich Erfolge für LLL erzielen – und umgekehrt führt nicht jede innovative Idee zum Erfolg und Gelingen.

Passungen auf die Klientel und deren Bedürfnisse zeigen sich am Beispiel des Oldenburger Projekts:

Hier wird stark auf das Greifen eines organisatorischen Rahmens gesetzt, in dem die einzelnen „Schulforschungs-Teams“ arbeiten: Die Erfahrung mit den Teams hat gezeigt, dass die verschiedenen „Zeitfenster“ der Beteiligten am ehesten durch Treffen zusammengeführt werden können, die als Blockveranstaltung organisiert sind. Hierdurch erhöht sich der Selbststeuerungsanteil und die Gruppe der forschend Lernenden erfährt sich immer stärker als „Praktikerinnengemeinschaft“. Die Projektgruppe erlebt sich selbst als strukturgebend aber nicht als Impuls gebend, denn diese „Impulse“ gehen mittlerweile von den Forschungsgruppen selbst aus.

Im Projekt der Justus-Liebig-Universität Gießen sind parallel mehrere Phasen der Entwicklung individueller Förderung zu beobachten. Dadurch, dass bereits ein dritter Qualifizierungsdurchgang (QINEB III) auf den Weg gebracht wurde, kann an den Absolventen der vorherigen „Kurse“ bereits nachvollzogen werden, inwieweit sich die in innovativen Settings vermittelten Fertigkeiten in der Praxis bewähren und wie von den Absolventen individuell mit den erworbenen Kenntnissen umgegangen wird. Als ein wichtiger Aspekt für die Förderung individueller Voraussetzungen zeigt sich, dass der Grad der Professionalisierung in enger Verbindung mit dem Ablösungswillen und Ablösungsvermögen der Ausgebildeten zu stehen scheint. Diese Entwicklung zur Selbständigkeit wiederum ist verbunden mit der Handhabung der Abnabelung der Ausgebildeten von der „Mutterinstitution“. Zur Förderung individueller Voraussetzungen gehört daher auch ein „Abnabeln“ der Absolventen in dem Sinne, dass diese auf eigene Verantwortung mit ihren Kooperationspartnern interagieren und nicht durch ständige Rückgriffe auf die Projektgruppe die eigene Kompetenz aufrecht erhalten.

### **3.2.2 Selbstlernkompetenz und Förderung individueller Voraussetzungen**

Selbstlernkompetenz stellt innerhalb dieses Modellversuchs denjenigen Aspekt dar, an dem in sehr ausgeprägtem Maß Erfahrungen kondensieren. Es hat sich gezeigt, dass in manchen der LLL Projekte bezüglich der Erwartungen einige Abstriche gemacht werden mussten. Wie bereits im letzten Zwischenbericht ist immer noch kennzeichnend, dass bestimmte Adressatengruppen zunächst einmal

auf eine „Ausgangslinie“ gebracht werden müssen, von der aus die eigentlichen Fördermaßnahmen erst begonnen werden können. Diese Erfahrung machte z.B. die Projektleitung des Saarbrücker Projekts, in dem Schülerinnen und Schüler zweier Hauptschulen in Kooperation mit französischen Partnerschulen an gemeinsamen Themen arbeiten. Sehr deutlich wurde hier die Diskrepanz zwischen dem theoretisch anvisierten Ziel und dem tatsächlich Umsetzbaren. Ähnlich wie im Projekt LEILA der Universität Bremen müssen hier erst die Steine aus dem Weg geräumt werden, die im Laufe einer oft von negativen Erlebnissen geprägten Bildungsbiografie der Adressatengruppe angehäuft wurden. Die Neuen Informations- und Kommunikationsmedien erweisen sich in diesem Zusammenhang als hilfreiche Werkzeuge, über die den Adressaten Erfolgserlebnisse vermittelt werden, in denen sie sich wiederfinden können. Hier muss der „wissenschaftliche Anspruch“ hinter dem, was letzten Endes machbar ist, zurückstehen. Der Erfolg des BLK-Projekts zeigt sich in diesem Fall weniger an einer Breitenwirkung als viel mehr an der Tatsache, dass Individuen aus den Maßnahmen einen persönlichen Entwicklungsgewinn ziehen, der als Impuls für den weiteren Lebensweg gesehen werden kann. Maßnahmen solcher Art legen daher nahe, Förderkonzepte für Bildungsbenachteiligte (Jugendliche) so anzulegen, dass anhand sehr kleiner Schritte und unter Zugrundelegung eines großzügig bemessenen zeitlichen Rahmens vorgegangen wird. Ein Modellversuchsrahmen von fünf Jahren stellt genügend Zeit zum Auslösen von Veränderungen dar, reicht aber nicht zur Stabilisierung der Personen und Bedingungen aus.

Einen direkten Zusammenhang zwischen Selbstlernfähigkeit und den Erfolgen der Schülerinnen und Schüler sieht man im Projekt Netzwerk-Lernkultur (Hamburg): „...dass Schüler, denen Selbststeuerung „leicht“ fällt, wesentlich schnellere Fortschritte machen als Schüler, die Fremdsteuerung/detaillierte Vorgaben benötigen.“ Selbststeuerung fördere somit eher die „guten“ Schüler, wenngleich auch die anderen Fortschritte machen würden“<sup>3</sup>.

Dies ist als Hinweis zu werten, dass gerade im Ambiente eines Modellversuchs diese Erfahrung aufgegriffen werden muss, damit ein Auseinanderdriften der guten und der weniger guten Schüler nicht stattfindet. Hier würde es sich lohnen, im Sinne einer individuellen Förderung diejenigen zu unterstützen, die noch Hilfe zur Selbststeuerung benötigen. Dies setzt die entsprechenden diagnostischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen bei den Lehrkräften voraus.

### **3.2.3 Lernmotivation und individuelle Förderung**

Das Spektrum der Ergebnisse zum Punkt „Motivation“ reicht von Projekten, in denen die Adressaten keine äußeren Anreize zur Partizipation benötigen bis hin zu Adressatengruppen, bei denen zunächst eine grundsätzliche Bereitschaft zur Partizipation am Lebenslangen Lernen geweckt werden muss. Letzteres spielt z.B. in den Projekten LEILA (Bremen) und „Sprachnetzwerke“ (Saarbrücken) eine Rolle, wohingegen die Klientel des Ulmer Projektes keiner solchen grundsätzlichen Vorbereitung und Hinführung bedarf, da sie von sich aus eine hohe Aufgeschlossenheit vor allem den Inhalten, aber auch den Methoden gegenüber mitbringt.

Die Anwendbarkeit der durch den MV LLL erworbenen Erfahrungen ist ein wesentlicher Punkt bei der Betrachtung der Motivation und der Nachhaltigkeit. Untersuchungen (vgl. Kap. 4) haben gezeigt, dass der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens einen hohen Stellenwert in der Rangfolge der Bedeutung von Rahmenbedingungen hat. Im Projekt der Universität Landau wurde daher in den Entwicklungsteams darauf geachtet, dass erst nach einer eingehenden Bedarfsanalyse eine

---

<sup>3</sup> Aus dem Protokoll 2003 des Interviews mit dem Koordinator des Projekts Netzwerk-Lernkultur

„individuelle Förderung“ der jeweiligen Institution zu Stande kam, bei der inhaltliche, organisatorische und teilweise auch personelle Veränderungen zum Tragen kamen. Institutionen wurde das Handwerkszeug vermittelt, solche OE-Prozesse selbst zu initiieren, um somit für die Zukunft gerüstet zu sein. Die positive Erfahrung der eigenen Mitgestaltung und der Einflussnahme erzeugt eine Sicherheit im Umgang mit den Herausforderungen neuer Situationen und ein höheres Verantwortlichkeitsgefühl für die eigene Arbeit sowie die daraus resultierenden Folgen.

Das Projekt der PH Heidelberg setzt auf die Anwendung der Portfoliomethode. Dies ist jedoch mehr als nur eine isoliert zu sehende Methode, sondern vielmehr ein Konzept für eine Arbeitsweise mit Schülerinnen und Schülern, in der Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln einerseits sowie die Beurteilung der Qualität der „Produkte“ dieses Handelns andererseits gestärkt und geschult wird. Individuelle Förderung geschieht hier auf der Ebene der Rückmeldungen und Reflexion, die zunächst durch die Lehrkraft angeleitet, in immer stärkerem Ausmaß durch die Schülerinnen und Schüler selbst geleistet werden kann. Dass zunächst die am MV LLL teilnehmenden Lehrkräfte mit der Portfoliomethode vertraut gemacht werden müssen, ist Voraussetzung und bedarf für sich genommen einer intensiven Zuwendung durch die Projektgruppe.

Motivation kann als extrinsischer Faktor betrachtet werden. In dieser Konstellation wirkt motivierend, was die Person im Hinblick auf ihr Bestehen in beruflichen wie auch privaten Zusammenhängen mit bestimmten Vorteilen gegenüber anderen Personen ausstattet.

Für Schülerinnen und Schüler entscheidet nicht nur die Abgangsnote der Schule über den Erfolg hinsichtlich Bewerbung und weiterem Werdegang, sondern in zunehmendem Maß werden Kompetenzen erwartet, die neben schulischer Leistung angesiedelt sind: Teamfähigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Problemlösebewusstsein und -vermögen, organisatorische Fähigkeiten und Darstellungsvermögen sind als Indikatoren für den beruflichen Erfolg anzuerkennen. Um so wichtiger wird in dieser Hinsicht der Nachweis darüber, dass Personen über solcherlei Fertig- und Fähigkeiten verfügen. Diese können im Rahmen der Teilnahme am MV LLL erworben und auch attestiert werden.

Auf der anderen Seite muss gefragt werden, inwieweit die Institutionen, die Weiterbildung vermitteln, qualifiziert und zertifiziert sind. Im Projekt „BIG“ der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) wird in einer der Arbeitsgruppen ein Kriterienkatalog erarbeitet, mit dem sich die Dignität der weiterbildenden Einrichtungen „messen“ lassen soll.

### **3.2.3 Einbezug benachteiligter Gruppen in das Lebenslange Lernen und individuelle Förderung**

Es ergeben sich bei der Betrachtung nach den Adressatengruppen und in Verbindung mit dem Aspekt der individuellen Förderung die folgenden vier Konstellationen:

- Schulprojekte mit unmittelbarem Adressatenbezug (IPN Kiel, Grundschul- und Hauptschulprojekt, Sprachnetzwerke Saarbrücken, SNB und Netzwerk-Lernkultur, beide Hamburg, LEILA Bremen)
- Schulprojekte mit mittelbarem Adressatenbezug (PH-Heidelberg, Uni Oldenburg)
- Institutionelle Projekte der Weiterbildung mit unmittelbarem Adressatenbezug (ZAWiW Ulm, Uni Gießen, Uni Landau, VHS-Verband Mecklenburg-Vorpommern, SOLAR Bremen, KmU Unna)
- Institutionelle Projekte der Weiterbildung mit mittelbarem Adressatenbezug (BIG Magdeburg-Stendal, LernEN)

Der Schwerpunkt „Förderung individueller Voraussetzungen“ hat in Relation zu den anderen Schwerpunkten des Modellversuchsprogramms ein geringeres Gewicht. Seine Bedeutung jedoch ist eine wesentliche. Insbesondere die Einbindung von Gruppen Benachteiligter in Prozesse Lebenslangen Lernens erscheint ein Bereich, der innerhalb des Modellversuchs eher unterrepräsentiert ist. Betrachtet man die noch laufenden LLL-Projekte nach dieser Schwerpunktsetzung dann fällt auf, dass nur eine geringe Anzahl von Projekten die „Förderung der individuellen Voraussetzungen“ systematisch aufarbeitet (z.B. LEILA, Bremen, Sprachnetzwerke, Saarbrücken). In einem weiteren Projekt (ZAWiW, Ulm), dessen Adressatengruppe Seniorinnen und Senioren sind, werden ebenfalls Personen angesprochen, die man unter „Benachteiligte“ subsumieren könnte. Allerdings handelt es sich hier weniger um „bildungsferne“ Personen, die für das Thema LLL erst gewonnen werden müssen<sup>4</sup>. Vielmehr stößt das Konzept des Ulmer Projekts auf eine außerordentlich bildungswillige Klientel, in der die Angebote des ZAWiW auf fruchtbaren Boden fallen. Was benötigt wird, sind vielmehr die Fähigkeiten zur Benutzung Neuer Medien; diese gilt es zu erwerben. Hierfür benötigen die Seniorinnen und Senioren Hilfestellungen, ohne welche sie in der Gefahr wären, zu vereinsamen oder den Informationstechniken gegenüber Ängste zu entwickeln.

In der Frage des Eingehens auf Gruppen Benachteiligter beziehungsweise im Hinblick auf die Förderung individueller Voraussetzungen spiegelt sich sehr stark die im letzten Zwischenbericht aufgegriffene Frage der eigentlichen „Nutzer“- Gruppen im und am Modellversuch LLL. Bereits hier zeigte sich, dass eine Festlegung beziehungsweise Identifikation von „individuellen Personen“ eher die Ausnahme denn die Regel darstellt. Die Projekte des Modellversuchsprogramms zielen auf die „mittelbare Ebene“, auf der die Weiterbildner selbst sowie die Institutionen der Weiterbildung den Fokus für Entwicklungskonzepte bilden.

Wenn der MV LLL und die resultierenden Veränderungen für Gruppen „bildungsferner“ Personen eine Bedeutung haben will, dann müssten zwei Dinge in Betracht gezogen werden:

- Eine detaillierte Aufarbeitung der Einzelbefunde zu den erkennbaren Lernbiografien, die sich zu diesem Aspekt im Pool der bisher zusammengetragenen Daten identifizieren lassen, sowie eine Bestandsaufnahme zu diesem Aspekt im noch vor uns liegenden Untersuchungsjahr, die über das bisher verfolgte Konzept hinaus geht.
- Eine Fortsetzung des Modellversuchs beziehungsweise ein Anschlussvorhaben in Form eines Modellversuchs, in dem diese Fragestellung aufgegriffen und weiterverfolgt wird: Wie lassen sich Gruppen bildungsferner Personen zu Aktivitäten Lebenslangen Lernens motivieren und wie sind diese Angebote zu konstruieren, damit Bildungsbenachteiligte einen größtmöglichen Nutzen daraus ziehen können. Hierbei sollte auf den direkten Bezug zu der Gruppe der Bildungsfernen geachtet werden und in direkter Rückkoppelung an die Erfahrungen über eine formative Evaluation eine Feineinstellung auf die Problematik erfolgen. Nur so können innovative und zugleich „greifende“ Ansätze und Förderkonzepte nach Vorne gebracht werden.

---

<sup>4</sup> Rund zwei Drittel der in das Projekt einbezogenen Seniorinnen und Senioren verfügen über höhere Bildungsabschlüsse und stellen somit eine eher „bildungsprivilegierte“ Klientel dar.

### 3.3 Vernetzung und Kooperation im dritten Modellversuchsjahr

Prof. Reinhold S. Jäger / Doris Jäger-Flor, Universität Landau

Wie in den Vorjahren wurde zur Erfassung der Entwicklungen der Vernetzungen in den näher begleiteten Projekten<sup>5</sup> der Fragebogen zur „Vernetzung und Kooperation“ eingesetzt (siehe erster Zwischenbericht der WB<sup>6</sup>).

Durch die immer wiederkehrenden Fragen kann der Vernetzungsprozess nachgezeichnet und können die Charakteristika herausgearbeitet werden.

Für die von den anderen Evaluatoren betreuten Projekte sind Details über Vernetzungsprozesse nicht in dem Maß zugänglich, da sie nicht explizit erfragt wurden und sich auch nicht immer in der notwendigen Tiefe aus dem Duktus der eingeholten Interviews ergeben.

Neu zu unserer Untersuchungsgruppe an Projekten hinzugekommen ist das Projekt der Universität Saarbrücken „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“, das von der Evaluationsgruppe Prof. Schäffter übernommen wurde.

Das Projekt der Universität Landau „Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“ wurde zum Jahresende 2003 nach regulärer Projektplanung abgeschlossen. Das Interview aus diesem Projekt stellt somit auch ein Resümee über die Erfahrungen zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation dar.

#### 3.3.1 Erfahrungskerne: Allgemeine Folgerungen aus den Entwicklungen zum Thema Vernetzung und Kooperation

Erkenntnisse, die im Hinblick auf die Untersuchungsperspektive „Vernetzung und Kooperation“ bereits im letzten Zwischenbericht der WB dargelegt wurden, können zum größten Teil fortgeschrieben werden:

##### 3.3.1.1 Technische Seite der Vernetzung

Die technische Seite der Vernetzung, die virtuelle Vernetzungsstruktur, stellt nur einen Ausschnitt dar, auf dem sich je nach Anlage des Projekts kommunikative und personale Vernetzungsstrukturen entwickeln können, aber nicht müssen. Somit stellen die technischen Möglichkeiten zwar ein Potential dar, sind aber in keiner Weise Garant für das Gelingen oder aber für die Qualität von Vernetzungen beziehungsweise Kooperationen überhaupt. Betrachtet man das Gesamt der Modellversuchsprojekte unter dem Gesichtspunkt des Einsatzes der verschiedenen Möglichkeiten, sich im virtuellen Raum zu vernetzen und über dieses Netz Informationen auszutauschen, zu kommunizieren und zu lernen, dann nehmen Aktivitäten dieser Art einen relativ geringen Raum ein. Sofern man sie als Reinkultur betrachtet. Häufig dagegen findet man die Mischform, in der sowohl Aspekte virtuellen als auch realen kommunikativen Austauschs anzutreffen sind. Hier zeigt sich auch eine regelrechte Entwicklung, die sich im Lauf des Modellversuchs vollzog: Der „menschliche Faktor“ erwies sich mit zunehmender

---

<sup>5</sup> Universität Gießen, ZAWiW Ulm, Universität Landau, PH Heidelberg

<sup>6</sup> Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R.S., Knoll, J. & Schäffter, O. (2001). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Lebenslanges Lernen. Frankfurt: DIE 2001.

Modellversuchsdauer als der wesentliche und in denjenigen Projekten<sup>7</sup>, in denen virtuelle Arbeits- und Lernplattformen etabliert wurden, werden diese in jedem Fall durch eine entsprechende reale, „greifbare“ betreuerische oder Beraterische Komponente ergänzt. Hier zeigt sich deutlich die Eigenschaft von Systemen, die sich nicht erwartungsgemäß und planbar in eine bestimmte Richtung entwickeln lassen, wenn die zugeordneten Entwicklungsmöglichkeiten nicht den Gesetzmäßigkeiten innerhalb des Systems entsprechen (vgl. auch Kap. 3.1, S. 8). Und diese Dynamik beziehungsweise die Gestalt der jeweils einzelnen Projekte musste sich zunächst herausbilden.

Gemeinsam ist all den Projekten, dass konkrete Inhalte Vernetzungen am Leben halten. Unternehmungen, in denen Vernetzungen ohne diese inhaltliche Tragfähigkeit angelegt werden sollen, erweisen sich als schwierig und instabil. Unter anderem hat dies mit austauschtheoretischen Erwägungen<sup>8</sup> zu tun. Der Aufbau von Vernetzungen und die Aufgabenabstimmung, die auch die Aufarbeitung von „Doppelstrukturen“ (Analyse von bereits bestehenden Netzen und der daraus resultierenden Vorarbeiten und Erkenntnisse) erfordert, sind anstrengende Unterfangen, die viel Koordinationsaufwand verursachen.

Konkrete thematische Arbeit dagegen trägt die Motivation zur Vernetzung, denn ein Nutzen aus der Vernetzung ist vor allem durch die Erarbeitung der Fragestellungen beziehungsweise deren Lösungen gegeben. Interessant unter diesem Gesichtspunkt ist die Feststellung, dass informelle, also nicht in erster Linie durch das Projekt initiierte Vernetzungen genau über diese Eigenschaft verfügen.

Netze sollen überschaubar sein. Systematische und nachvollziehbare Strukturen mit klarer Definition der Zuständigkeiten erleichtern das Handling und sorgen für die nötige Transparenz, für Netzwerkpartner aber auch für die Nutzer der Angebote aus Vernetzungen. Auch hier lassen sich „informelle“ Vernetzungen wieder anführen, die sich durch eine Zentrierung auf wenige, dafür aber mit klaren Zuständigkeiten ausgestattete Personen auszeichnen.

Diese Feststellungen sprechen dafür, durch Modellversuche angeleitete Vernetzungen mit den entsprechenden Freiheitsgraden auszustatten, gleichzeitig aber auch darauf zu achten, dass die Strukturen transparent und die jeweiligen Ansprechpartner auch jeweils als „Person“ identifizierbar bleiben. Freiheitsgrade bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der individuellen Entwicklung der Vernetzung mehr Platz eingeräumt wird und der Erfolg eines Vorhabens nicht allein an der genauen Abbildung eines geplanten Prozesses in der Realität gemessen wird.

### **3.3.1.2 Die institutionelle Seite der Vernetzung**

Die institutionelle Seite der Vernetzung ist eine Entwicklungsdimension, die einiges an Dynamik birgt. Ablesbar wird dies an den Erfahrungen aller näher betreuten Projekte, wenngleich in unterschiedlichem Umfang. Zur institutionellen Seite gehören nicht nur in die nähere Projektarbeit einbezogene Institutionen oder deren Träger, sondern auch die als Binnenstruktur des Modellversuchs beschreibbare Ebene der Projektkoordination und der ihr übergeordneten politischen Gremien.

---

<sup>7</sup> Projekt der JLU, Gießen; Projekt des ZAWiW, Ulm; Projekt der Universität Landau

<sup>8</sup> wichtigste Vertreter dieser „Austauschtheorie“ sind Berscheid und Walster (1973), Homans (1958, 1961), Thibaut und Kelly (1959) und Blau (1964). Unter Austausch ist folgendes zu verstehen: „Der gegenseitige Austausch von Gütern, Diensten, Nutzungsrechten und dgl. ist derjenige Strukturtyp sozialer Beziehungen, der es ermöglicht, Komplementarität von Erwartungen und Handlungen zwischen Akteuren auch bei sehr hoher Komplexität der Symbolwelt und sehr hoher Kontingenz des Handelns herzustellen.“ (zit. nach <http://www.club-der-toten-soziologen.de/>, 24.2.2004)

Während innerhalb der einzelnen Projekte die institutionelle Zusammenarbeit durchaus von Erfolgen gekrönt ist, scheint sich die Außenwirkung des Modellversuchs in den höheren institutionellen Ebenen nicht in dem Maße weiter zu tragen, wie dies aufgrund der investierten Mittel und auch Energien zu erwarten wäre: Das Interesse der politisch Verantwortlichen an den Ergebnissen des Modellversuchs wird von Seiten der Projektnehmer nicht wahrgenommen oder als defizitär erlebt. Die Ergebnisse und Erfolge werden von Seiten der Politik nicht nachgefragt, es entsteht dadurch der Eindruck eines Desinteresses und – was wesentlich schwerwiegender ist – der Eindruck des politischen Aktionismus: Ideen werden als hochkarätiges Modellversuchsprogramm auf den Weg gebracht, der Transport der „Resultate“ jedoch an die Geldgeber und von dort in die breitere Öffentlichkeit erfolgt nicht in dem Maße, wie dies wünschenswert wäre.

Belegt werden solche Feststellungen durch Ergebnisse aus der Untersuchung der Rahmenbedingungen in LLL: Selbst bei Befragten aus Fachkreisen hat ein doch wesentlicher Teil vom Modellversuchsprogramm LLL noch nie gehört. Man braucht nicht viel Phantasie um sich vorzustellen, welche Resonanz der Modellversuch in der ganz normalen „Durchschnittsbevölkerung“ hat.

Ein Bewusstsein der Öffentlichkeit darüber, dass der Staat durchaus angestrengt nach Lösungen für gesellschaftliche und politische Probleme sucht, wäre jedoch sehr zu begrüßen, weil hiermit die Motivation zur Partizipation an einem bildungspolitischen mainstream gefördert werden könnte. Lebenslanges Lernen ist nicht nur ein Thema für die scientific community, sondern soll Allen nützen. Dazu müssen jedoch auch „Alle“ angesprochen werden und sich angesprochen fühlen. Der Projektträger allein kann eine solche Breitenwirkung nicht durchsetzen.

### **3.3.1.3 Nachhaltigkeit der Vernetzungen und Kooperationen**

Die Frage der Nachhaltigkeit der Vernetzungen kann – soweit dies die von uns näher betrachteten Projekte angeht – positiv beschieden werden. Alle Projekte haben Möglichkeiten angedacht beziehungsweise umgesetzt, wie eine Aufrechterhaltung der Vernetzungen auch nach Ablauf des Modellversuchs zu gewährleisten ist. Die Nachhaltigkeit ist jedoch eng mit der Öffentlichkeitswirkung der Projektarbeiten verbunden. Kommen die Ergebnisse den Nutzern der Angebote einerseits, den eingebundenen Institutionen und der Idee des Lebenslangen Lernens andererseits zu Gute? Wird die Idee von „LLL“ durch die Projekte und die darin geleisteten Arbeiten für diejenigen ein Begriff, die angesprochen wurden, nämlich die Nutzer? Und tragen diese ihr Wissen und ihre Erfahrungen als Multiplikatoren weiter an Lernwillige und Bildungsbenachteiligte (vgl. auch Kap. 3.2)? An dieser Stelle stehen noch Fragen offen, denn Nachhaltigkeit beweist sich nicht im Vorgriff, sondern im Nachgang und wird sich in der Zukunft und nicht in der Gegenwart zeigen.

Die folgende Darstellung orientiert sich an den einzelnen Projekten und an deren Erfahrungen zur und mit der Vernetzung. Durch die stringente längsschnittliche Betrachtung des Schwerpunktes ist eine Typisierung der betreuten Projekte möglich. In dieser Typisierung zeigt sich zum einen die Einzigartigkeit eines jeden einzelnen Ansatzes zur Umsetzung der Idee des LLL. Zum anderen bieten diese Vernetzungs-Prototypen auch eine Projektionsfläche, auf der sich andere, ebenfalls Vernetzungen anstrebende Institutionen gegebenenfalls wiederfinden können.

Ausgehend von den Absichten der jeweiligen Projekte sollen im folgenden Inhaltsbereiche aufgeführt werden, die Erfahrungen mit Vernetzung und Kooperation widerspiegeln. Informationen zu „Vernetzung und Kooperation“ aus anderen Projekten fließen in die Darstellung an geeigneter Stelle mit ein. Insgesamt sind diese Informationen aus den nicht durch unsere Evaluationsgruppe betreuten

Projekten wesentlich weniger ergiebig (da die entsprechenden Daten unter einer anderen Schwerpunktsetzung erhoben wurden) und stellen sicherlich nur einen Ausschnitt dessen dar, was dort jeweils unter diesem Schwerpunkt zu eruieren wäre.

### 3.3.2 Prototypisierung – und was man daraus lernen kann

#### 3.3.2.1 Was man wollte wurde erreicht

Unter diese Aussage kann das Landauer Projekt „Innovative Methoden zur Förderung des Lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“ und ebenso das Projekt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln) eingeordnet werden. In beiden Projekten ist der Erfolg der Umsetzung nahezu deckungsgleich mit dem, was man sich zu Beginn vorgestellt hatte. Wenngleich in den beiden Projekten durchaus eine sehr unterschiedliche Klientel angesprochen wurde (im Heidelberger Projekt sind dies Schulen, im Landauer Projekt handelt es sich um Weiterbildungsinstitutionen) hat die Teilnahme am Modellversuchsprogramm LLL einen guten Rahmen für die Umsetzung angeboten, den man „nicht besser hätte erfinden können“<sup>9</sup>.

Vernetzungen haben sich in beiden Projekten ausgebildet. Im Landauer Projekt wurden diese durch die Beratung mit dem Schwerpunkt Organisations- und Personalentwicklung in den sieben teilnehmenden Weiterbildungsinstitutionen ins Leben gerufen. In Entwicklungsteams wurde vor Ort jeweils ein konkreter Aspekt oder Problembereich innerhalb der Institution aufgegriffen und als Anlass zur Weiterbildung der Weiterbildner thematisiert. Diese Binnenvernetzungen wurden um eine weitere Ebene ergänzt, indem in so genannten „Kompetenzateliers“ zusätzlich Vertreter/innen der jeweiligen Landesorganisationen, denen die Weiterbildungsinstitution angehört, einbezogen wurden. Somit fand neben der horizontalen auch eine „vertikale Vernetzung“ in Richtung der Bildungsträger beziehungsweise Dachorganisationen statt. Eine letzte Stufe und Erweiterung der Vernetzung sollte mit der Durchführung des letzten Kompetenzateliers stattfinden, das gleichzeitig als Abschlussveranstaltung geplant war. Angesprochen wurde hier auch die Ebene der politischen Entscheidungsträger. Dieses Vorgehen war konsequent durchdacht und systematisch angelegt. Das Interesse der politischen Entscheidungsträger, die zu dieser Abschlussveranstaltung geladen waren, entsprach jedoch nicht den Erwartungen, da nur eine weit geringere Anzahl der Geladenen anwesend war.

Da der Problembereich, der den Einstieg in die Arbeit in den Entwicklungsteams bildete, mit den Mitarbeiter/innen zunächst herausgearbeitet werden musste, war ein zielspezifisches Vorgehen gegeben, bei dem am konkreten Anlass gearbeitet wurde. Im Unterschied zu anderen Vernetzungsmodellen stand hier stets der aktuelle Bedarf im Vordergrund, der das Handeln bestimmte.

Somit ließ sich aus der Arbeit der Projektgruppe mit den Weiterbildungsinstitutionen immer auch ein „return of investment“ realisieren, ein Geben und Nehmen und parallel dazu ein Prozess der Weiterentwicklung in den teilnehmenden Institutionen.

---

<sup>9</sup> wie dies von der Heidelberger Projektgruppe formuliert wurde

Die Projektgruppe in Landau beziffert ihren Erfolg mit 100%, sofern dies die im Antrag aufgeführten Ziele betrifft. Dennoch stellten sich im Verlauf des Projekts Umstände ein, die zu Beginn nicht kalkulierbar gewesen waren. So ergeben sich bezüglich dieser zusätzlich hinzukommenden Aspekte neue Handlungsbedarfe, die aus dem LLL-Projekt heraus jedoch nicht mehr zur „vollen Prozentzahl“ bearbeitet werden können.

In der Projektarbeit wurde versucht, die Weichen für eine Kontinuität der begonnenen Prozesse auch nach Ende der Projektlaufzeit zu stellen. Ein Folgeantrag ist eingereicht, mit dem Ziel, OE-Beratung nach dem Landauer Modell auch in Zukunft für Weiterbildungsinstitutionen anbieten zu können. Dies sei jedoch eine Angelegenheit, die nicht nur durch Bereitstellung der entsprechenden finanziellen Ressourcen aus den Institutionen zu gewährleisten ist. Vielmehr sollte die Inanspruchnahme immer auch durch staatliche Mittel gefördert werden.

Das Projekt der PH-Heidelberg arbeitet nach dem Ansatz der „professional development-schools“ mit den beteiligten Schulen<sup>10</sup>. Aber nicht nur dieser in den USA praktizierte Ansatz stellt das eigentliche Novum dar, sondern auch das Einbringen eines Input: Portfolio als Arbeits-, Bewertungs- und „Schulentwicklungsmethode“ repräsentiert eine wichtige inhaltliche Komponente.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen war und ist sehr stark abhängig vom Engagement der jeweiligen Schulleitung, und es besteht ein relativ deutlicher Zusammenhang zwischen deren Begeisterung über die Teilnahme am Modellversuch LLL, dem Einsatzwillen der Lehrkräfte und dem Erfolg der an der jeweiligen Schule intendierten Maßnahmen.

Vernetzungen der teilnehmenden Schulen untereinander bildeten sich zwar, jedoch in weit geringerem Ausmaß und auch auf andere Weise, als dies vom Projektteam zu Beginn angenommen worden war: Die technische Plattform zur Vernetzung wurde kaum genutzt und wenn Austausch stattfand, geschah dies eher auf „konventionellem“ Weg (Telefon, Arbeitstreffen, Absprachen).

Das Heidelberger Projekt sieht sich als Projekt zur „Lehrerfort- und Weiterbildung“. Die Vernetzungen, die sich ergeben haben, beziehen sich eher auf den institutionellen Rahmen als auf den Bereich der „Nutzer“ in diesem Fall also der Schulen selbst.

Dass das schulinterne Feld ein schwieriges Terrain für Vernetzung darstellt, wird im Lauf der durchgeführten Evaluationen immer deutlicher: Zusammenarbeit der Lehrkräfte innerhalb einzelner Schulen ist eher selten zu finden, Arbeitsgruppen zu bestimmten Themenbereichen stellen die absolute Ausnahme dar. Das Selbstbild oder „Leitbild“ einer Schule beziehungsweise dessen Entwicklung ist ein Prozess, an dem sich gut zeigen lässt, dass eher selten über das eigentliche „Kerngeschäft“, nämlich Unterricht und Unterrichten, gesprochen wird. Die Projektgruppe sieht dies als Strukturmerkmal von Schule. Dennoch sind Erfolge vorhanden in dem Sinn, dass Schulen (Lehrkräfte und Schulleitungen) die Erfahrung machen, dass in den Arbeitstreffen mit dem Projektteam Prozesse in Gang kommen, in denen potentielle Entwicklungswege für die jeweilige Schule erst klar werden. Die Projektgruppe spricht hier von „scaffolding“, in dem Strukturen vorgegeben werden, an denen die Partizipierenden weiter arbeiten können im Sinne einer „gelenkten Selbstorganisation“. Die Unterstützung durch die Projektgruppe bei diesem Weiterarbeiten geschieht dann auf der Basis von

---

<sup>10</sup> „professional development“ fokussiert die drei folgenden Herausforderungen an Schulen des 21. Jahrhunderts: (1) den Erfordernissen einer immer mannigfaltigeren Schülerpopulation zu begegnen, (2) neue und angemessenere Ziele für die Schulausbildung zu erreichen, und (3) die Implementation neuer Organisationsstrukturen an Schulen, die gemeinsame Verantwortung, Zusammenarbeit und kontinuierliches Lernen für sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte vorantreiben.

„critical friends“: Die in Eigenregie der Schule initiierten Prozesse und Produkte werden der Projektgruppe und anderen für die Fremdeinschätzung relevanten Personen vorgelegt, um hier ein differenziertes Feedback über die eigene Arbeit zu bekommen.

Tragfähige und ausbaubereite Verbindungen wurden dagegen aus dem Projekt heraus zu verschiedenen anderen Institutionen geknüpft, z.B. zum Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung, zum Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Institutionen der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, aber auch über die Bundesgrenze zur „Erziehungsdirektion des Kanton Bern“ (Schweiz, Fachbereich Unterrichtsentwicklung).

Nach wie vor geht die Initiative zur Zusammenarbeit der teilnehmenden Schulen vom Projekt aus, es wird jedoch angestrebt, in der verbleibenden Laufzeit stärker die Kooperation der Schulen untereinander und damit die Übernahme der Verantwortung anzuregen. Größtes Hindernis bei der Arbeit mit den Schulen ist deren fehlendes „institutionelles Gedächtnis“<sup>11</sup> (Fehlen eines Bewusstseins für den Prozess und die Verbindlichkeit im Rahmen der schulischen Zusammenarbeit getroffener Entscheidungen).

Die dem Projekt verbleibende Zeit bis zum Ende des Jahres 2004 dient unter anderem der Aufarbeitung der Daten, die im Verlauf des Modellversuchs gesammelt wurden. Deren Analyse soll einen empirischen Beleg für die Wirksamkeit des pds-Modells liefern.

Weitere Projekte, auf die der in der Überschrift genannte Sachverhalt zutrifft, sind:

- „Lebenslanges Forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule, Seminar, Universität und Fortbildungseinrichtung“ (Universität Oldenburg). Hier handelt es sich um kein klassisches Vernetzungsprojekt sondern um einen innovativen Ansatz der Teamforschung, der bereits seit über einem Jahrzehnt an der Uni Oldenburg praktiziert wird. Hierzu werden „Forschungsteams“ gebildet, in denen Studierende, Referendare und Lehrkräfte themenorientiert bestimmte Fragen schulischer und unterrichtlicher Praxis aufgreifen und erarbeiten. Hierdurch soll eine Professionalisierung der (zukünftigen) Lehrkräfte einerseits, andererseits aber auch eine bessere Abstimmung der verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung erzielt werden, was eine effektivere Verzahnung der verschiedenen Bildungsbereiche zur Folge haben soll. Forschungs- und Umsetzungsanspruch der Teamforschung ist: „Es soll ein Dialog zwischen Universität und Schule, LehrerInnen und Studierenden, Berufspraktikern und Lehrenden der Universität angebahnt und intensiviert werden. Fragestellungen von StudentInnen und WissenschaftlerInnen und Anliegen von Schulen werden aufeinander bezogen“<sup>12</sup>.
- „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (Mecklenburg-Vorpommern). In diesem Projekt beginnt sich die Wirksamkeit der angelegten Vernetzungen abzuzeichnen. Von der Projektkoordinatorin wird dieser Prozess für effektiver als ein Zusammenhalt in einem bloßen Kooperationsverbund bezeichnet. Hier ist neben der vertikalen Vernetzung der Netzwerkpartner auch eine über eine regionale Vernetzung hinaus gehende Verbindung auf europäischer Ebene vorhanden sowie Vernetzungen in horizontaler Ebene durch die Zusammenarbeit mit Landesverbänden, durch die auch entsprechende Unterstützung hinsichtlich der Idee realisiert ist.

---

<sup>11</sup> Zitat aus dem Interview mit der Projektgruppe PH Heidelberg im Jahr 2003

<sup>12</sup> Website der Projektgruppe an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg (Adresse: <http://www.uni-oldenburg.de/fb1/teamforschung/FOWKonzeptpapier.html>)

- „Netzwerk Lernkultur“ (HH). Dieses Netzwerk ist durch die engagierte Arbeit des Moderators und Projektleiters charakterisiert, bei dem „alle Fäden zusammenlaufen“, der aber auch „alle Fäden zusammenhält“. Akteure in diesem Netzwerk sind die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und (teilweise) die Schulleitungen der beteiligten Schulen sowie eine Reihe von Institutionen, mit denen in den einzelnen Teilprojekten die Zusammenarbeit gepflegt wird. Rahmenbedingungen für Projekte zum selbstgesteuerten Lernen, die innerhalb des Feldes „Schule“ angesiedelt sind, wurden bereits weiter oben (Projekt der PH Heidelberg) angesprochen. Bedingungen für Vernetzung und Kooperation sind ebenfalls von diesen Rahmenbedingungen geprägt, dies macht sich an vielerlei Gelegenheiten und Tatbeständen wie z.B. dem Vorhandensein oder Fehlen gemeinsamer zeitlicher „Fenster“ zur Zusammenarbeit oder an curricularen Vorgaben fest.
- „Service-Netzwerk-Beratung“ (HH). In sechs Teilprojekten werden Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen realisiert. In den entstandenen Projektpartnerschaften arbeiten jeweils ein Unternehmen, eine Schule (Sek. II) und eine Hochschule zusammen. Die Teams widmen sich dabei vor allem naturwissenschaftlichen Fragestellungen, aus denen sich „bildungsübergreifende Lernarrangements zur Förderung der selbstgesteuerten Lernens“ entwickeln sollen. Verbindendes Element zwischen den Arbeiten, die in den jeweiligen Teams vollzogen werden, ist die Erstellung eines gemeinsamen Werkes, nämlich eines Handbuchs zum selbstgesteuerten Lernen. Charakteristisch für dieses Projekt ist das Wachsen des Bewusstseins für Vernetzung, die sich – ausgehend von den eingangs getroffenen Kooperationsvereinbarungen – mittlerweile aus der Motivation der Lernenden ergibt und weiter entwickelt. Dieses Beispiel zeigt, dass ein anfangs „formaler“ Rahmen für Vernetzung eine gute Grundlage für interessengeleitetes vernetztes Arbeiten sein kann. Es ist jedoch festzustellen, dass dieser angebotene Rahmen mit den jeweiligen Bedürfnissen der Netzwerkpartner konform ging, sodass eine Passung auf den Bedarf der Nutzer (Schülerinnen und Schüler) gegeben ist. Diesem Bedarf, nämlich einer Professionalisierung im Hinblick auf eine spätere berufliche Tätigkeit, wird entsprochen. Wissen und Erfahrungen haben also Alltagsbezug und erweisen sich als wertvoll für die Lebens- und Berufsplanung der Schülerinnen und Schüler.

### 3.3.2.2 Der Mehrwert von dem, was man wollte

Das Projekt des ZAWiW läuft trotz eines personellen Wechsels in der Projektgruppe unvermindert gut. Die Vernetzungen, die sich durch das Projekt „Forschendes Lernen“ ergeben haben, sprechen für einen hohen Stand und für die Qualität der Arbeiten des ZAWiW. Die Vernetzungen beziehen sich hier zum einen auf solche von Nutzern der Angebote des ZAWiW beziehungsweise der Projektgruppe, zum anderen auf die Vernetzungen auf institutioneller, regionaler und überregionaler Ebene.

Die Vorerfahrung des ZAWiW im Bereich „Senioren-Lernen mit neuen Medien“ war allerdings bereits vor Beginn des Projektes „gemeinsamlernen.de“ gegeben, und dieser Reichtum macht sich auch weiterhin positiv bemerkbar und führt zu immer neuen Kontakten, auch weit über die Grenzen Deutschlands hinaus.<sup>13</sup>

Im Projekt „gemeinsamlernen.de“ steht die *inhaltliche* Zusammenarbeit an erster Stelle, der erst an zweiter Stelle die „technische Komponente“ folgt: Das Thema trägt die Vernetzung, der Weg der

---

<sup>13</sup> Vorerfahrungen – vor allem natürlich positive – bilden immer einen guten Nährboden für die Projektarbeiten. Dies zeigte sich auch in anderen Projektkontexten wie z.B. an der PH Heidelberg (s.o.), bei der diejenigen der teilnehmenden Schulen, die bereits im Schulentwicklungsprozess stehen, von der Teilnahme an dem Projekt der PH Heidelberg profitieren.

Kommunikation, des Austausches verläuft über die technische Struktur, das Internet beziehungsweise der hierüber gangbaren Wege der synchronen und asynchronen Kommunikation.

Die Senior/innen, die an Projekten des ZAWiW teilnehmen, erfahren nicht nur einen Anschluss an eine „technische Norm“, die durch neue IUK-Medien gegeben ist. Sie erfahren vielmehr Aufnahme in eine Kommunikations- und Integrationskultur, in der sie vor allem auch eine neue Dimension gesellschaftlicher Einbindung erleben. Die Projektleiterinnen nennen dies ganz konkret den Aspekt der „Vergesellschaftung“.

Die Vernetzung der Nutzer/innen existiert im virtuellen Raum, aber auch im realen Miteinander, in dem sich in den Internetgruppen vorgeschalteten Arbeitstreffen die sozialen Bindungen der Teilnehmenden knüpfen und verfestigen lassen.

Durch diese Kombination von real und virtuell, Sozialem und Theoretischem (in den erarbeiteten Fragestellungen in den Internetgruppen) ergeben sich weit reichende Multiplikationseffekte für die Teilnehmer durch die Projektgruppe sowie die Teilnehmer untereinander. Die Ausweitung der Projektarbeit durch Gründung weiterer Arbeitsgruppen ist ein Indiz für gelungene Vernetzungen.

Dies ist einerseits äußerst erfreulich, hat andererseits aber auch Folgen, denn neue Arbeitsgruppen erfordern auch weitere Betreuung. So ist das „Heranziehen“ (im Sinne von Ausbilden) von Multiplikatoren auch eines der Anliegen der Projektgruppe, denn bei dem großen Zuspruch, den dieses Projekt erfährt, ist ein Verteilen „auf mehrere Schultern“ nötig, um eine Nachhaltigkeit, aber auch eine Entlastung der Projektgruppe selbst zu erreichen, die gewöhnlich eng am Limit der eigenen Kapazität arbeitet.

Die Unternehmungen in diesem Projekt florieren also. Der Bekanntheitsgrad in der Gruppe der Senior/innen wird zunehmend höher. Auch der Bekanntheitsgrad des ZAWiW und seiner Projekte in anderen Gruppen, die sich mit Seniorenlernen beschäftigen, wächst. Das Prosperieren dieses Projekts spiegelt sich jedoch nicht im Interesse des Bundes, denn eine Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit und vor allem der Öffentlichkeitswirkung durch eine ministeriale Anerkennung wurde bisher vermisst.

Hier wäre dringend eine Reaktion vonnöten, um die momentan bestehende Akzeptanz und die Motivation der Teilnehmer an den Angeboten zu nutzen und diesen auch das Gefühl der Anerkennung zukommen zu lassen.

Seniorenlernen wird in Zukunft immer weiter an Bedeutung gewinnen, da die demografischen Entwicklungen in Deutschland diese Altersgruppe prozentual stark anwachsen lassen. Alle Unternehmungen, die sich auf diese Altersgruppe beziehen, sind auch gleichzeitig Ansätze präventiver Art, die geeignet sind, kommende Problemlagen frühzeitig anzugehen und dafür gerüstet zu sein. Dass ältere Menschen eine Quelle von Erfahrungen darstellen und als ein „gesellschaftliches Gedächtnis“ einen wichtigen und wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten können, wird – unter anderem durch das Ulmer Projekt – immer stärker verdeutlicht. Der Aspekt der „Vergesellschaftung“ ist in diesem Netzwerk vor allem auch unter Kostenaspekten zu verstehen, denn ältere Menschen in „intakten“ sozialen Beziehungen neigen weniger zu Krankheit und deren Folgekosten können so reduziert werden.

Der Erfolg der Vernetzung und des hierin praktizierten „Lernens“ hat sicherlich mehrere Ursachen: Die Teilnehmenden erleben einen unmittelbaren Nutzen durch die Partizipation, bringen aber meist von

sich selbst bereits eine Motivation zum Einstieg in das Neuland einer virtuellen Zusammenarbeit mit. Hier ist sicher von Vorteil, dass die Energien älterer Menschen durch berufliche, eventuell auch durch familiäre Belastungen nicht mehr in dem Maße gebunden sind wie bei Personen im erwerbsfähigen Alter.

Die Projektgruppe ihrerseits setzt bei dem an, was die Klientel kann und mitbringt und versucht nicht, irgendwelche Angebote „aufzupropfen“, von denen die Klientel nicht profitiert und die sie nicht anwenden kann. Die Arbeit an *Inhaltlichem*, über und vor allem *mit* neuen IUK-Medien<sup>14</sup> macht den Reiz zur Teilnahme aus. Ist die erste Barriere überwunden, die eventuell durch die Konfrontation mit technischen Neuerungen bestanden hat, erweisen sich die neu erlernten Techniken als brauchbares und nützliches Vehikel zum Einsatz für ganz andere Ziele. Erlerntes Know-how im Technischen wird dabei en passant zum vertrauten Mittel, um zu Kommunizieren und Neues über sich, Andere, Themen und Dinge zu lernen.

Im Vergleich zu anderen Angeboten, in denen Neue Technologien Senior/innen nahe gebracht werden sollen, zeichnet sich das Angebot des ZAWiW durch den unmittelbaren Anwendungsbezug aus: Es werden keine inhaltsleeren Techniken vermittelt, die ein Trockenkurswissen ohne Bezug zum realen Lebensalltag darstellen. Der Zuspruch, den die Angebote des ZAWiW erfahren zeigt, dass Vernetzungen durch die inhaltliche Bindung und durch die Brauchbarkeit des Vermittelten am Leben gehalten werden und sich unter diesen Bedingungen gut entwickeln können.

### **3.3.2.3 Was man wollte trat nicht ein – die Folge: Neue Konzeptionen**

Sprachnetzwerke Saarbrücken

Dieses Projekt (Sprachnetzwerke in Grenzübereichen) wurde von der Evaluationsgruppe von Prof. Schäffter übernommen und wurde somit im Jahr 2003 zum ersten Mal unter dem Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation betrachtet.

Wesentlicher als Aspekte der Vernetzung sind in diesem Projekt der Bereich individuelle Förderung.

Ursprünglich sollte dieses Projekt mit einer höheren als der jetzigen Anzahl teilnehmender Schulen und auch unter einer völlig anderen Prämisse gestartet werden: Eine netzgestützte Lernplattform für die Zusammenarbeit verschiedener Schulen zum Thema „Sprache und Kultur“ sollte implementiert werden. Aufgrund fehlender technischer und auch personeller Ressourcen musste dieses Vorhaben aufgegeben werden, und die empirische Basis für das Saarbrücker Projekt dünnte sich hiermit entschieden aus. Letzten Endes verblieben zwei saarländische Schulen für die Projektarbeit. Beide Schulen (Hauptschulen) haben je eine französische Partnerschule.

In diesem Projekt existiert keine Projektgruppe wie in den anderen LLL-Projekten: Der Projektleiter ist in Personalunion Ideengeber, durchführendes Organ und Evaluator.

Durch die veränderten Umstände war es nötig ein völlig neues Konzept zu entwickeln. Für das Fortschreiten des Projektes bedeutete dies eine Verzögerung, und die ursprünglich angesetzte Laufzeit wurde bis Ende 2004 erweitert.

---

<sup>14</sup> Zum Beispiel auch in dem neuen Ausbildungsangebot zum „Senior-Online-Redakteur“, das in diesem Jahr anlief

Die Arbeit mit neuen Medien ist zentraler Aspekt innerhalb der angestrebten Ziele. Sie sollen als Motivationsgrundlage dienen, sollen die Kommunikation zwischen den kooperierenden Schüler/innen anregen, sollen die „Medienkompetenz“ aufbauen helfen und werden genutzt, um den inhaltlichen Aspekt der Projektarbeit zu transportieren.

Die gegenseitige Annäherung der Schülergruppen über Sprach- und Medienarbeit sowie über die Erstellung gemeinsamer Produkte (CD, Video etc.) ist laut der Aussage des Projektleiters ein schwieriges Unterfangen und die Erfolge, die in der spezifischen Klientel erreichbar seien, sind klein gemessen an dem, was in einer gymnasialen Klientel möglich wäre.

Dennoch sind Erfolge nachweisbar, die dazu beitragen sollen, die Wettbewerbsfähigkeit der Schüler/innen in der Grenzregion im späteren Berufsleben zu verbessern. Ein Erfolg ist auch darin zu sehen, dass die Lehrerschaft durch die Projektarbeit profitiert. Es gibt Nachfragen aus dem IUFM/Lothringen (Lehrerfortbildungsinstitut), ob deren Ausbildungskandidaten an dem Projekt partizipieren beziehungsweise an den deutschen Projektschulen hospitieren dürfen, um so ihre eigene Medienkompetenz und auch die Didaktisierung entsprechenden Unterrichts zu verbessern.

Diese Anfrage berechtigt auch die Hoffnung auf Nachhaltigkeit des Projektes, die auf diesem Weg wenigstens zum Teil gesichert werden könnte.

In diesem Projekt zeigt sich exemplarisch, dass anfänglich angestrebte Ziele und auch Zielvorstellungen aufgegeben werden mussten. An deren Stelle traten realistischere und der Klientel angemessenere Strategien der Durchführung und entsprechend realistischere Erwartungen bezüglich der erreichbaren Effekte.

### **3.3.2.4 Was man wollte wurde anders**

Das Projekt der Justus-Liebig-Universität in Gießen zeichnet sich durch hohe Professionalität im Vorgehen einerseits, durch eine Flexibilisierung bezüglich der angestrebten Ziele andererseits aus.

Hauptziel dieses Vernetzungsprojektes war die Etablierung eines virtuellen Netzwerkes (im Teilprojekt NIL), in dem Ressourcen zur selbstgesteuerten Erarbeitung von Inhalten sowie Inhalte selbst eingestellt werden sollten. Fernziel beziehungsweise Anspruch war jedoch noch mehr: Es sollte eine Plattform entstehen, auf der Personen nicht nur selbstgesteuertes Lernen praktizieren, sondern es sollte eine hoch entwickelte Form des Lernen entstehen, in der das „Lernen lernen“ weiter entwickelt werden kann. Gesprochen wird in diesem Zusammenhang auch von sogenannten „Selbstlernarchitekturen“.

Mittlerweile läuft der dritte Durchgang von QINEB, der Qualifizierungsmaßnahme, die NIL vorgeschaltet ist und in der die Teilnehmenden für die spätere Arbeit im professionellen Umfeld gerüstet werden sollen.

Die Angebote QINEB und NIL wurden für die öffentliche Weiterbildung konzipiert. Mitarbeiter/innen aus Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsinstituten sollten durch die Teilnahme neues Wissen und neue Methoden an die Hand bekommen, mit denen sie in ihrem eigenen beruflichen Umfeld alternative Wege des Lehrens und Lernens gehen können. Die Neuorientierung der auf das eigene Lernen gerichteten Handlungs- und Verhaltensweisen durch selbstreflexive Verfahren war hierbei genauso bedeutend wie die Erarbeitung des Repertoires für den Umgang mit den Lernenden.

Vernetzungen der teilnehmenden Weiterbildungsinstitutionen untereinander fanden in Präsenzphasen während des Ausbildungsdurchganges von QINEB statt. Vernetzungen der einzelnen Teilnehmer über das bereit gestellte Netzwerk NIL finden statt, jedoch bildete sich parallel ein informelles Netzwerk, das neben dem offiziellen „Zugang“ genutzt wurde, um ganz bestimmte Inhaltsbereiche abzuwickeln, die teilweise auch durchaus „ausbildungsunspezifisch“ waren.

Die Projektgruppe erarbeitet/e und stellt/e die Ressourcen, die sowohl in QINEB als auch in NIL tragend für die Weiterqualifikation sind. Die Zielrichtung der Projektgruppe und deren Vorstellung über die Umsetzung der nötigen Inhalte sind als Vorgaben an die Teilnehmer in Form einer „Didaktisierung“ spürbar: Lernen benötigt eine besondere Didaktik, wenn dies über ein Netzwerk geschehen soll, und diese Didaktik muss mit den Möglichkeiten einer technischen Vernetzung beziehungsweise einer entsprechenden Programmierung der Arbeits- und Lernplattform kompatibel sein. Der Anspruch an das technische Know-how (Programmierung) ist hoch, reicht aber nicht aus, um die Inhalte didaktisch so zu gestalten, dass eine Selbstlernumgebung entsteht, die von den Teilnehmern später dann ebenso zur Schaffung eigener, an neu zu definierende Inhalte adaptierte Lernumgebungen genutzt werden können. Dies bezeichnet der Begriff der Lernarchitektur beziehungsweise der Lernarchitekten.

Im Verlauf des Projektes zeigte sich, dass die Angebote in der ursprünglich angegangenen Klientel nicht die entsprechende Resonanz erzeugten. Dies lag vor allem an der Rigidität der öffentlichen Erwachsenenbildung, in der innovative Ansätze häufig an der schlechten Vorbereitung der Weiterbildungsinstitutionen, an der Uninformiertheit, aber auch an der Überforderung der Mitarbeiter und deren fehlender Unterstützung durch die entsprechenden Bildungsträger scheitern. Das „verzögerte Reagieren“ der öffentlichen Weiterbildung wurde im letzten Zwischenbericht der WB bereits geschildert.

Die Giessener Projektgruppe beschritt daher konsequent den Weg, eine andere als die ursprüngliche Klientel anzusprechen, zumal einzelne Erfahrungen mit Teilnehmern aus dem Bereich der Wirtschaft vorlagen, für die das Angebot eine hohe Attraktivität hat.

Der dritte Durchgang von QINEB ist daher sehr viel stärker mit Teilnehmer/innen aus diesem Bereich belegt, und Rückmeldungen von QINEB-Absolvent/innen aus dem Durchgang II liegen bereits vor.

Ein Teil der in QINEB Qualifizierten arbeitet mit dem dort erworbenen Know-how inzwischen an eigenen, selbst eingeworbenen Projekten. Insgesamt sind dies etwa sieben Projekte, von denen sich zwei wiederum in mehrere Teilprojekte untergliedern. Die Vernetzung, das heißt die Verbindung zur Projektgruppe ist in der jetzigen Phase noch fester Bestandteil dieser Arbeiten, das heißt die Unterstützung durch die Projektgruppe wird von den Teilnehmer/innen nachgefragt und teilweise auch benötigt.

Auch und gerade diese Art der Nachfrage und Rückkoppelung ist für den Projektleiter auch ein Signal dafür, die bisher gefahrene Strategie der „Betreuung“ der Ausgebildeten zu überdenken, denn die Projektgruppe kann auf Dauer diesen doch intensiven Betreuungsaspekt nicht unter den gegebenen Voraussetzungen erfüllen. Verschärft wird sich die Situation noch, wenn nach Ablauf des Modellversuchs LLL keine Fördergelder mehr zur Verfügung stehen.

Um eine Nachhaltigkeit der Idee der Qualifizierungsmaßnahme QINEB und des Netzwerkes NIL zu gewährleisten wird eine Lösung angedacht, die in einen Aufbau von sogenannten Kompetenzzentren münden könnte, die – über das Bundesgebiet verstreut – jeweils spezifische „Wissensbereiche“ auf

hohem Niveau und unter Umständen auch unter Zertifizierungsaspekten an Weiterbildner/innen vermitteln.

Weitere Projekte, auf die der in der Überschrift genannte Sachverhalt zutrifft, sind:

- Das Projekt „SOLAR“ (Selbstorganisiertes Lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt), Bremen. Dieses Projekt umfasst drei Teilprojekte (Bremer Landesbank, Telekom Bremen und Bremer Stadtwerke), deren Erfolge sich durchaus unterschiedlich darstellen. Schwieriger erwies sich die Etablierung der Projektarbeiten im Falle der Bremer Landesbank und der Bremer Stadtwerke; in beiden Fällen sind Bedingungen eher struktureller Natur verantwortlich. Der Kooperationspartner „Bremer Telekom“ kann mit seinem Teilprojekt, der Feierabendakademie, auf eine Etablierung verweisen. Dennoch machen sich auch in diesem Falle die Auswirkungen von finanziellen Einsparungen im Weiterbildungsbereich bemerkbar, denn die Kurse der „Feierabendakademie“ werden auch weiterhin nicht als berufliche Weiterbildung anerkannt. Als gefährdendes Moment für die Vernetzung wirkt auch die Entlassung von Mitarbeitern der Bremer Telekom, wovon sowohl Dozenten der Feierabendakademie als auch Teilnehmende betroffen sind.
- Das Projekt LeiLa (Bremen): Bildungsbenachteiligte Jugendliche werden hier auf ihrem Weg in die berufliche Wirklichkeit begleitet. In Kooperation des Projektteams mit dem Arbeiter-Bildungs-Center (ABC) werden Projekte mit den Jugendlichen angegangen, die einen hohen thematischen Bezug zu den „normalen“ Ausbildungsinhalten aufweisen. Die Frage der Motivierung der Jugendlichen ist eine zentrale, hierzu wurden die entsprechenden Wege beschritten. Der Anwendungsbezug ist einer dieser Wege, über den man die Zielgruppe ansprechen kann. Die neuen Medien waren ursprünglich nicht als Hauptinstrument zum Einsatz in der Projektarbeit gedacht, sie erwiesen sich jedoch für die Klientel als probates Mittel. Die Projektmitarbeiter/innen schätzen die Entscheidung über den Einsatz als ausgesprochen hilfreich ein.
- Das Projekt „Bildungsverbund im Gesundheitssektor“ (BIG), FH Magdeburg-Stendal. Aufgabe dieses Projektes ist das „Zusammenbringen der Angebots- und Nachfrageseite“ im Gebiet der Weiterbildung, wobei der Schwerpunkt auf dem Bereich Gesundheitswesen liegt. In verschiedenen Arbeitsgruppen wurden und werden themenbezogene Projektarbeiten angegangen, die folgende Aspekte ansprechen: Konstruktion einer Datenbank für Weiterbildungsangebote, Entwicklung von online-Lernmodulen (zur Zeit ruhend), ein Projekt „Weiterbildungsqualität“, in dem unter anderem Kriterien für die Beurteilung der Qualität von Weiterbildnern entwickelt wurden, sowie das Vorhaben „Weiterbildungspolitik“, in dem die Vorbereitung eines neuen Weiterbildungsgesetzes für Sachsen Anhalt durch eine stützende Broschüre mit getragen werden soll. Durch die Veränderungen, die seit dem Jahr 2003 durch die Umsetzung des Hartz-Konzeptes zu Buche schlagen, ist der Aktionsradius und Umfang von BIG eingeschränkt worden, da viele der Anliegen durch die beschriebenen Neuerungen konterkariert werden. Zur Zeit scheint ein Weiterexistieren des Projektes und der Inhalte über die Grenze der realen Laufzeit hinaus eher schwer zu verwirklichen. Entsprechende Vorbereitungen müssen im laufenden Untersuchungsjahr noch angeschoben werden, um über geeignete Sponsorship das Überleben des BIG zu sichern.

### **3.3.3 Zusammenfassende Wertung der Datenlage zum Schwerpunkt Vernetzung und Kooperation**

Wenn man Vernetzung und Kooperation in Beziehung zu den Ergebnissen zu den anderen Schwerpunkten (Selbststeuerung und Neue Medien, Förderung individueller Voraussetzungen,

Rahmenbedingungen, Zertifizierung, Organisationsentwicklung, Neue Lernkultur und Qualitätssicherung) setzt, kann man aus momentanem Stand das folgende Bild entwerfen:

Vernetzungen und Kooperation entwickeln sich positiv, wenn bestimmte Bedingungen vorliegen. Dies ist zum Einen die Passung des vorgedachten Vernetzungsentwurfes auf die Bedarfe der einzelnen Netzwerkpartner. Gemeinsame Inhalte stützen das sich entwickelnde System. Zu starre formale Vorgaben hingegen schränken das Wachstum der Vernetzung ein. Beobachtet wurde auch ein Ausbrechen von Entwicklungen aus dem geplanten Verlauf, wenn die Struktur des Projektes nicht mit den Erwartungen oder aber auch den Kapazitäten der Netzwerkpartner oder Nutzer vereinbar ist. Deutlich wurde dies unter anderem auch im Ablehnen von Möglichkeiten einer virtuellen Zusammenarbeit. Es zeigt sich vielmehr, dass eine Kombination aus realer und virtueller Zusammenarbeit von den Nutzern am ehesten akzeptiert wird.

Die administrative Mehrebenenproblematik im Hinblick auf die politischen Entscheidungsträger ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Das Interesse von „höchster Stelle“ an den Ergebnissen der LLL Projekte ist als Bestätigung für den geleisteten Einsatz besonders wichtig. Das Fehlen dieser öffentlichen Würdigung wird von den Projektgruppen, aber auch von den *Endabnehmern* der Angebote der Projektgruppen als fehlende Anerkennung gewertet. Dies wirkt demotivierend. Motivation ist jedoch im Hinblick auf die Etablierung von LLL ein wesentlicher, wenn nicht gar *der* wesentliche Faktor (vgl. Kap. 3.2).

Günstige Voraussetzung für die Etablierung und die Beibehaltung von Vernetzungen ist die Professionalisierung beziehungsweise die Zertifizierung von Teilnehmenden (Schülern, Lehrkräften, Referendaren, Angestellten und Auszubildenden, Weiterbildnern usw.). Durch die im Projekt erworbenen Kenntnisse erhöht sich der eigene Marktwert im beruflichen Umfeld. Dies ist unter den momentanen beschäftigungspolitischen Voraussetzungen ein nicht von der Hand zu weisender Vorteil. Aber auch das Wissen um organisatorische Strukturen und deren Veränderung im Sinne eines effektiveren Zusammenwirkens ist ein wichtiger Erfolg von LLL-Projekten. Dieser Erfolg jedoch ist wiederum gekoppelt an die Durchlässigkeit der jeweiligen Systeme, in denen die Veränderungen stattfinden.

Vernetzungswille allein reicht nicht aus, um Unternehmungen erfolgreich zu machen. Eine genaue Analyse notwendiger Bedingungen für die Vernetzung ist der Grundstein, auf dem passend zum jeweiligen Gegenstand und zum vorliegenden Bedarf aufgebaut werden kann.

### 3.4 Untersuchungsschwerpunkte „Neue Lernkultur“, „Qualitätssicherung“, „Zertifizierung“ und „Rahmenbedingungen“

Prof. J. Knoll / Friederike Nicklas M. A., Universität Leipzig

#### Zur Vorgehensweise

Die Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitgruppe wurde in den vergangenen zwei Zwischenberichten ausführlich beschrieben. Daran soll in diesem Bericht angeknüpft werden. Hinzu kam die Organisation und Durchführung eines Workshops zum Thema „Rahmenbedingungen und Neue Lernkultur“, an dem die fünf von der wissenschaftlichen Begleitgruppe betreuten Projekte teilnahmen. Die Ergebnisse dieses Workshops fließen in den aktuellen Zwischenbericht ein.

#### 3.4.1 Untersuchungsschwerpunkt „Neue Lernkultur“

##### 3.4.1.1 Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden

Dass „Neue Lernkultur“ ein verändertes Rollenverständnis und -verhalten von Lehrenden und Lernenden bedeutet, zeichnet sich in einigen Projekten deutlich ab. Demnach übernehmen die Lernenden die Verantwortung für das eigene Lernen, sie lernen selbstbestimmt, selbstorganisiert und selbstgesteuert und begreifen das Lernen als einen notwendig eigenaktiven, selbständigen Prozess.

Dazu zählen auch das eigenständige Weiterverfolgen von Lernanlässen, die selbständige Organisation von Wissen und Initiierung von Lernprozessen.<sup>15</sup>

Die neue Rolle der Lehrenden wird bestimmt über ein „neues Selbstkonzept“ und ein Verständnis als „Moderator, Lernbegleiter und Lernberater“, als „Coach“ für die Lernenden und als Gestalter von Lernprozessen<sup>16</sup>. Ein Rollenwechsel wird vor allem in offenen Lernformen ermöglicht.<sup>17</sup> (siehe auch Gestaltung von Lernprozessen)

Andererseits wird aber auch darauf hingewiesen, dass diese Anforderungen in einer „Neuen Lernkultur“ beziehungsweise in dem Verständnis von lebenslangem Lernen nicht zu einer Überforderung der Lernenden und auch der Lehrenden beziehungsweise zu einer „Überverantwortung des Lernens für das Individuum“ führt. Es soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es für diese Formen von Lernen und Lehren auch der institutionellen und politischen Verantwortung bedarf, um Lebenslanges Lernen zu organisieren, zu unterstützen und zu finanzieren (siehe auch Rahmenbedingungen für eine Neue Lernkultur).

Lerner werden empirischen Untersuchungen zufolge als autonome Lernsubjekte eingestuft, wenn sie selbständig fremde Hilfe aufsuchen und Hilfe in Anspruch nehmen. Insofern schließt Selbststeuerung

---

<sup>15</sup> u.a. „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna, NRW; „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

<sup>16</sup> u.a. „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP; „LernEN“ Witten, NRW

<sup>17</sup> „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

die Hilfe anderer, also auch Fremdsteuerung nicht aus. Deshalb sollte Selbst- und Fremdsteuerung als „komplementär“ verstanden werden und nicht als sich ausschließend.<sup>18</sup>

### 3.4.1.2 Veränderte Rolle der Institutionen

Auch für die Institutionen, Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen verändert sich in einer Neuen Lernkultur das eigene Rollenverständnis, wie sich aus Arbeitsergebnissen und -beschreibungen von den Projekten ableiten lässt. Als wichtig wird auch hier erkannt, einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Die Weiterbildungseinrichtungen müssen ihre Angebote an den Bedarfen ihrer potentiellen Teilnehmer, von Unternehmen und deren Mitarbeiter ausrichten. Das heißt für die Einrichtungen beziehungsweise die pädagogischen Mitarbeiter/-innen, sich nach außen zu öffnen und auf die Zielgruppen sowie auf Unternehmen aktiv zuzugehen.

Zudem sind die Einrichtungen dazu aufgefordert, *Angebote für die Sondierung, Sortierung und Orientierung von Wissensquellen und Lernmöglichkeiten* zu entwickeln und zu unterbreiten. Schließlich gehören Lernberatung und Lernbegleitung zu den (neuen) Dienstleistungen beziehungsweise zu einem neuen Verständnis der Bildungseinrichtungen. Hierfür bedarf es der Entwicklung umfassender Lernunterstützungssysteme.<sup>19</sup>

Für Unternehmen und insbesondere KMUs bedeutet eine veränderte Sichtweise ein mentaler Wechsel bei den Unternehmensleitungen hin zur Überzeugung, dass Bildung und Lernen eine Investition in die Zukunft ihrer Mitarbeiter und nicht nur eine Kostenstelle bedeutet. Auch sie sind aufgefordert (u.a. mit Unterstützung von Weiterbildungseinrichtungen), Möglichkeiten und Lernräume im Arbeitskontext zu schaffen.<sup>20</sup>

### 3.4.1.3 Gestaltung von Lernprozessen

Die Gestaltung von Lernprozessen zielt auf die Nutzung vielfältiger Lernräume auf der Grundlage einer Orientierung am Lernenden. Um Lernprozesse zu organisieren und zu strukturieren, werden Lernanlässe in der Alltagswelt, Dinge der unmittelbaren Umgebung aufgenommen und genutzt. Dabei stehen die Vorkenntnisse der Lernenden im Mittelpunkt, und vielfältige (nicht nur neue) Medien finden in den Lernarrangements ihren Einsatz.<sup>21</sup>

Einige Projekte verweisen auf die Dringlichkeit, den Zugang zum Lernen für bestimmte Zielgruppen überhaupt erst wieder zu eröffnen (z.B. Mitarbeiter in KMUs mit meist eher negativ besetzten [schulischen] Lernerfahrungen oder Arbeitslose in Umschulungsmaßnahmen als oft lernungewohnte Zielgruppe) – also ihnen spürbar zu vermitteln, dass Lernen Spaß macht und Nutzen bringt für die eigene Person. Dies meint auch, ihnen die Angst vorm Lernen zu nehmen und überhaupt wieder einen Lernprozess in Gang zu setzen.<sup>22</sup>

In der Planung und Gestaltung von Lernprozessen ist es – entsprechend dem aktuellen Stand der Projekterfahrung – von Bedeutung,

---

<sup>18</sup> „Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“ Landau, Rheinland-Pfalz

<sup>19</sup> u.a. „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna, NRW; „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

<sup>20</sup> „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna

<sup>21</sup> „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

<sup>22</sup> u.a. „LernEN“ Witten, NRW; „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna

- die individuellen Voraussetzungen, Interessen, Stärken und Schwächen der Lernenden zu berücksichtigen,
- eine stärkere Gewichtung der Motivation zum Lernen vorzunehmen,
- (Lern-)Module aufzubereiten und anzubieten (Modularisierung) sowie
- (Lern-)Erfolge zu ermöglichen.
- Dies erfordert offene Lernformen, die das gemeinsame Entwickeln von Lerninhalten und Lernschritten von Lernenden und Lehrenden ermöglichen.
- Frontalunterricht, ein akribisch festgelegter Lehrplan sowie vorgefertigtes und genormtes Wissen verhindern diese neuen Lernformen.
- Weiterhin sollen den Lernenden Anregungen und Möglichkeiten gegeben werden, sich in den Lernsettings „in Teilen selbstständig zu bewegen“ und selbst aktiv zu werden.<sup>23</sup>
- Perspektivwechsel
- Eine andere Perspektive einnehmen, einmal mit den „Schuhen des Anderen laufen“, sich in die Welt und Erfahrungen des Gegenübers hineinversetzen dass dabei sehr viel (auch über sich selbst) gelernt wird, nehmen viele Akteure im Modellversuchsprogramm so wahr.

Zwei Modellprojekte sollen hier exemplarisch für das Anliegen aufgeführt werden, einen Perspektivwechsel als Lernprozess zu ermöglichen.

Im *Oldenburger Projekt*<sup>24</sup> bildet das *Selbstregulierte Lernen im Team* die zentrale Zielstellung. Im Mittelpunkt steht, das Lernen in eigener Verantwortung in authentischen Kontexten (hier konkret im Kontext Schule) zu ermöglichen.

- In den selbständigen Teams arbeiten Menschen zusammen,
- die unterschiedlichen Generationen angehören (von Studierenden bis zu 50jährigen Lehrerinnen und Lehrern),
- die an ganz unterschiedlichen Stellen ihrer Berufsbiografie stehen (noch nicht im Berufsleben Stehende, Berufsanfänger und Berufserfahrene) sowie
- mit unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensständen.
- Sie alle stehen vor einer gemeinsamen (für sie neuen) Lernaufgabe: dem Forschenden Lernen.

Aufgrund dieser Konstellation und (selbstgesetzter) Fragestellungen in den Teams findet ein ständiger *Perspektivwechsel* statt, der als Teil von wissenschaftlicher Reflexion verstanden wird.

Die Mitarbeiter der Oldenburger Teamforschung stellen in der Begleitung und Beratung der Teams ein Spannungsverhältnis zwischen selbstorganisiertem Lernen und der Sehnsucht nach Orientierungshilfe und Unterstützung fest.

Das *Magdeburger Projekt* sammelt Erfahrungen zur Ermöglichung von Perspektivwechsel in seinem Fernstudienangebot (mit Weiterbildungs-Charakter).

---

<sup>23</sup> u.a. „LernEN“ Witten, NRW; „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna

<sup>24</sup> „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität“ Oldenburg, Niedersachsen

Der Perspektivwechsel und Erfahrungsaustausch wird zwischen Studierenden in Arbeitsgruppen zu bestimmten Themen fokussiert. In den Arbeitsgruppen können sich Angehörige verschiedener Berufsgruppen beziehungsweise Lernende mit unterschiedlicher beruflicher Provenienz in einem gemeinsamen Lernprozess gegenseitig anregen.

Aufgrund der Beobachtungen und ersten Erfahrungen konnte das Projektteam für die Organisation und inhaltliche Gestaltung des Fernstudienangebotes folgende Konsequenzen beziehungsweise Schlussfolgerungen ziehen:

Wichtig ist es, das richtige Mischungsverhältnis zwischen schriftlichen Texten, Präsenzphasen und E-Learning zu finden.

Die Präsenztreffen erfuhren bereits eine inhaltliche Überarbeitung, indem nun Fähigkeiten aus den Bereichen Moderation, Mediation, Rhetorik etc. in den Vordergrund gestellt werden. Sie finden mindestens in vier- bis fünfwöchigem Abstand statt und wurden damit in der zeitlichen Frequenz enger gestellt. Weiterhin wurde das Studienangebot durch größere Blöcke (summerschool) ergänzt.

#### **3.4.1.4 Neue Medien und selbstgesteuertes Lernen**

Welchen Einfluss Neue Medien auf eine Neue Lernkultur ausüben, wird in den Modellprojekten verschieden gesehen. Im Folgenden werden exemplarisch unterschiedliche Herangehensweisen und Erfahrungen mit Blick auf Neue Medien und Neue Lernkultur dargestellt.

Es wird davon ausgegangen, dass sich durch die Entwicklung der Neuen Medien die gesamte (Lern-) Kultur der Gesellschaft verändert hat.

Beispielhaft zeigt sich dies im veränderten Zugang zu Wissen: „Das Wissen bewegt sich auf uns zu.“ Um dem zu entsprechen, werden virtuelle Lernumgebungen in einen Lernprozess eingebunden. Hierfür gilt es, geschickt Modelle zu erarbeiten, in denen ein sinnvoller Einsatz und eine sinnvolle Nutzung eines neuen Mediums auch den Lernzielen entspricht. Als wichtig wird außerdem angesehen, dass man das Angebot in eine Umgebung implementiert, in der ein Lernanlass besteht und in der es sinnvoll ist, einen Lernprozess auszulösen.<sup>25</sup>

An anderer Stelle wird weiterhin festgestellt, dass die Nachfrage nach Bildung auf jeden Fall über den Zugang zu den neuen Medien gestärkt wird, dies jedoch meist in der Kombination mit dem Freizeit-Kontext, weniger mit dem Berufs-Kontext.<sup>26</sup>

Ein Modellprojekt möchte es als eine seiner Hauptbotschaften verstehen, dass das Internet zur Vergemeinschaftung beitragen kann und eine Interessenserweiterung und Informationstiefe sowie die soziale Kommunikation fördert. „Der Computer verbindet“.

Als eines der größten Probleme wird die Angst gesehen, dass man durch die PC-Internet-Nutzung vereinsamt. Um diese Vorbehalte aufzulösen, bedarf es einer spezifischen Didaktik, die von den Themen her kommen kann.

---

<sup>25</sup> „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

<sup>26</sup> „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ Saarbrücken, Saarland

Auch die Aufforderung zum selbstgesteuerten Lernen macht manch einem Angst. „Selbststeuerung hat vielleicht einen Charakter, wie etwas 68iger-mäßiges. Dass Selbststeuerung aber zum bürgerschaftlichen Engagement beiträgt, das wird viel zu wenig gesehen.“

Ein neuer Weg wäre, an den Kompetenzen anzusetzen, sie aber zu neuen Aufgabenfeldern zu führen – und dafür das Netz zu nutzen sowie die Kombination von Wissenserweiterung und neuem Tätigkeitsfeld.<sup>27</sup>

In einem weiteren Modellprojekt wurde in der Auswertung zweier „Durchläufe“ eines Weiterbildungsstudienganges deutlich, dass die Präsenzphasen sehr viel besser beurteilt werden als die Online-Phasen, mit der Begründung, diese wären viel realitätsnaher und erlebnisreicher.

Die „methodisch-didaktische Realität“ sieht nach Aussagen der Projektverantwortlichen aber so aus, dass die Online- und Präsenzphasen aufeinander bezogen werden. Die Präsenzphase würde anders (und nicht so erfolgreich) ablaufen, wenn man keinen Vorbereitungsblock (im Sinne einer online-Studienphase) davor schaltet, und dies werde so von den Teilnehmer/innen nicht wahrgenommen. Sie bemerken, dass es ihnen viel schwerer fällt, regelmäßig online zu arbeiten und dass sie dafür kein Zeitgefühl entwickelt haben. „Präsenz“ kennen sie, das ist sozialisiert – das Bekannte nehmen sie positiv wahr, das Neue, für dessen optimale Nutzung sie Fähigkeiten entwickeln müssen, nehmen sie negativ wahr.

Die Vermutung liegt nahe, dass dies lernbiografische Gründe haben könnte, dass dies typische Phänomene selbstgesteuerten Lernens sein können und somit auch Themen in der Lernberatung sein werden.<sup>28</sup>

Hier stellt sich den Projekten die Frage, wie mit diesem Phänomen umgegangen werden und wie man die Menschen für selbstgesteuertes Lernen befähigen kann, da sich dies ja nicht nur auf das selbstgesteuerte Lernen mit Neuen Medien bezieht, sondern auf den selbstgesteuerten Aspekt generell.

Andere betrachten „Neue Medien“ nicht als definitorisch notwendigen Bestandteil von „Neuer Lernkultur“. Das Lernen habe immer eine mediale Seite, und bei der Gestaltung von Lernprozessen finden attraktive und moderne Medien selbstverständlich ihren Einsatz. Neue Lernkulturen mit Neuen Medien seien spannend, wenn man sich Neue Medien nicht puristisch auf die Fahnen schreibt. Neue Medien, wie Internet und E-Mail, dienen als Handwerkszeug und der Erleichterung in Arbeitszusammenhängen (z.B. E-Mail-Vernetzung mit Kooperationspartnern).<sup>29</sup>

### 3.4.1.5 Gendermainstream

Ein Projekt im Modellversuchsprogramm beschäftigt sich intensiv mit der Gender-Frage.<sup>30</sup> Die Gender-Perspektive wird hier bereits als Thema bei der Erarbeitung und Erprobung von Konzepten und Curricula diskutiert. So wurde im Vorfeld eines Modellseminars der Seminarleiter beauftragt, das Thema gezielt unter der Gender-Perspektive zu bearbeiten und das Seminar mit unter diesem Aspekt vorzubereiten. In der Auswertung des Seminars verfasste er einen Statementtext zu diesem Seminar

---

<sup>27</sup> „Räumlich und zeitlich entkoppeltes ‚Forschendes Lernen‘ als Motor einer Neuen Lernkultur“ Ulm, Baden Württemberg

<sup>28</sup> „Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL)“ Gießen, Hessen

<sup>29</sup> u.a. „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität“ Oldenburg, Niedersachsen

<sup>30</sup> „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

und verglich diesen mit einem Text, den er üblicherweise, sozusagen mit einem Ansatz aus allgemeiner, nicht geschlechtsspezifischer Perspektive verwendet. Dabei wurde erkannt, dass durch die Geschlechterperspektive und die Aufforderung, das Modellseminar unter diesem Aspekt vorzubereiten, ein viel gezielteres Bild zu dem ganzen Themenfeld gegeben werden konnte und auch differenzierte Arbeitsansätze vorhanden waren.

In dem Projekt wird aktuell an der Idee gearbeitet, eine „Gender-Box“ zu erstellen. Hierin finden sich konkrete Arbeitsmaterialien zur Sensibilisierung für die Gender-Perspektive und zur Gestaltung von Lernprozessen. Dieser Materialkoffer soll eine Unterstützung für Lehrende und für Lernende sein, das Alltagsleben zu reflektieren, d.h. wie stark der Alltag von Stereotypen über Männlichkeit und Weiblichkeit geprägt ist und wie sie mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfen und damit auch mit Lebensvorstellungen verbunden sind. Diese Reflexion soll auch als Lernanlass genutzt werden. Die „Gender-Box“ soll allen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern, Volkshochschulen und interessierten Einrichtungen für Lernprozesse zur Verfügung gestellt werden. Hier entsteht also ein interessantes, über das Modellversuchsprogramm hinaus reichendes Ergebnis im Sinne eines lernförderlichen „Produktes“.

### 3.4.2 Neue Lernkultur und Rahmenbedingungen

Aus den Projekten heraus wird deutlich der Gesamteindruck vermittelt: die Rahmenbedingungen stehen einer Neuen Lernkultur entgegen

Es wird als ein großer, gegenwärtig existierender Zwiespalt für die (Weiterbildungs-)Institutionen benannt, dass sie einerseits offen sind und offene Lernangebote machen wollen, diese aber teilweise nicht in die traditionellen Pakete und Förderpakete „gepackt“ bekommen. Hierfür müssen Rahmenbedingungen und Fördermechanismen geschaffen werden, die diese offenen Formen unterstützen und dazu motivieren.

Ein anderes Projekt im schulischen Kontext formuliert als das zu bewältigende Grundproblem: „eine Balance zwischen der Initiierung selbstgesteuerten Lernens und den festen Rahmenbedingungen für schulische Aktivitäten zu finden“. Der Individualisierung, dem Finden und Zulassen neuer Lernwege mit dem Ziel, dem Fluss eines Projektes Raum zu lassen, ohne ein klares Ergebnis vorherbestimmen zu können, werden die Bildungspolitik und die momentane bildungspolitische Entwicklung mit Normierungen, dem Einführen des Zentralabiturs und vermehrten Kontrollen durch die Schulaufsicht als entgegengesetzt angesehen. Projekte zum selbstgesteuerten Lernen würden damit zunehmend für die Akteure zu einem nicht einschätzbaren Risiko.

Die gesamte Bildungspolitik Deutschlands entwickle sich derzeit in eine Richtung, die der Projektarbeit und der Initiierung selbstgesteuerten Lernens entgegen steht. Die Normierungen werden erhöht und somit die Freiheitsgarde minimiert.<sup>31</sup>

Konkret in Bezug auf die Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens zeigt sich in der gegenwärtigen Situation eine zunehmende Kluft zwischen dem Ziel der individualisierten Selbststeuerung und der politisch und gesellschaftlich gewünschten ‚Normierung‘ von Lernen. Damit zeichnet sich, selbst für den Fall, dass Selbstorganisation und Steuerung vorbildlich funktioniert, eine erhebliche Risikokomponente ab: Selbststeuerung verlangt Individualität, Selbstbewusstsein, Eigeninitiative,

---

<sup>31</sup> „Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem ‚Netzwerk Lernkultur‘“ Hamburg

eigene, selbst gesetzte Ziele. Sie müssen, insbesondere wenn der Lernprozess optimal verlaufen soll, nicht mit den gesellschaftlich vorgegebenen beziehungsweise zu erwartenden Zielen übereinstimmen. Eine zunehmende Vergleichbarkeit von Lernergebnissen widerspricht von vornherein diesem Ansatz.<sup>32</sup>

In der Verbindung von selbstgesteuerten Lernen und Neuen Medien stelle sich bei den sehr engen Rahmenbedingungen der Schulen die Frage, „ob selbstgesteuertes mediales Lernen in der Schule überhaupt sinnvoll ist. Die neuen Medien zwingen zu mehr Flexibilität, als dies das System Schule ermöglicht. Sollten die Strukturen von Schule wirklich verändert werden?“<sup>33</sup>

Für die Implementierung einer Neuen Lernkultur werden förderliche, hemmende und erforderliche Rahmenbedingungen aufgeschlüsselt. Diese sollen im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

*Förderliche Rahmenbedingungen* in den Projekten werden u.a. wie folgt beschrieben:

- Über die Projektarbeit hat man gute Möglichkeiten um Einfluss zu nehmen auf eine andere Kultur des Lernens (d.h. Lernende und ihre Vorkenntnisse stehen im Mittelpunkt);
- Der Aktionsradius und die Einflussmöglichkeiten der einzelnen Akteure haben sich durch das vernetzte Arbeiten erweitert;
- Durch die Möglichkeit, mehrjährig mit Partnern zusammenarbeiten zu können, sind die Möglichkeiten der Einflussnahme auf bestimmte Entwicklungsprozesse gewachsen.

Als weitere Faktoren werden benannt:

- Das vernetzte Arbeiten, in verschiedenen Situationen ad hoc sich gemeinsam an bestimmten Aktionen zu beteiligen, gemeinsam Konzepte zu entwickeln;
- Unterstützung von (Kooperations-)Partnern;
- Neugier und Interesse;
- Parallelität von Projekt und Weiterentwicklung des Weiterbildungsgesetzes;
- Größere Lernbereitschaft bei den pädagogischen Dienstleistern spürbar.

Als *hemmende Rahmenbedingungen* in Bezug auf Neue Lernkultur werden beschrieben:

- Die Scheu (von Mitarbeitern an Bildungseinrichtungen) gegenüber innovativen Wegen;
- mangelnde Ressourcen der Einrichtungen (vor allem kleinere und Privatunternehmen);
- eine Weiterbildungslandschaft, die weitgehend „unkoordiniert nebeneinander herlebt“;
- aktuelle Arbeitsmarktpolitik;
- die aktuelle Hochschulpolitik, die stark restriktiv ist im Bereich der zur Verfügung gestellten Mittel (10% Mittelkürzung);
- weder Hochschulgesetz, Hochschulrahmengesetz, noch die aktuell umsetzende Politik sind geeignet, der Weiterbildung den Stellenwert als Rahmenbedingung zu geben, den man braucht, um Lebenslanges Lernen wirklich zu fördern;

---

<sup>32</sup> ebenda

<sup>33</sup> „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ Saarbrücken, Saarland

- Konkurrenzsituation zwischen den Weiterbildungseinrichtungen (bei Vernetzung);
- fehlende Technische Ausstattung und Räumlichkeiten;
- Mittelbewirtschaftung, Übertragungsanträge, Bereitstellung der Mittel seien nicht projektförderlich;
- unklare finanzielle Ausstattungssituation aufgrund von Rückgang der öffentlichen Förderung;
- die aktuelle Arbeitsmarktpolitik mit ihrem Zusammenbruch der Arbeitsmarktförderung;
- „Vernetzung“ als Modewort und ideologisch überfrachteter Begriff;
- eine Kombination von Lernorten werde erheblich erschwert durch eine fehlende Infrastruktur vor Ort;
- Lehrkräfte haben oft große Schwierigkeiten, sich im Team auszutauschen: mangelnde Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Arbeitsweise;
- die gesellschaftliche Tendenz, Lernsituationen zu vermeiden: das Thema Lernen ist gesellschaftlich negativ belegt; Lernen bedeutet Anstrengung und Arbeit. Diese Einstellung wird nicht zuletzt auf die nächste Generation übertragen. Diese Einstellung ver- beziehungsweise behindert das Entdecken der Selbst(lern-)kompetenz eines jeden Schülers. Es muss nach Möglichkeiten gesucht werden, Lernen positiv zu besetzen, wenn möglich auch auf bildungspolischer Ebene;
- Ältere Mitarbeiter können sich oftmals nicht so leicht auf neue Gedanken, Innovationen, Veränderungen einstellen;
- Hemmend sind vor allem Personen, die nicht innovationsbereit sind;
- Schwerpunktsetzungen in Organisationen: „Auch wenn es ein Widerspruch ist, kämpfen viele Organisationen erst einmal um Bestandssicherung und lehnen zusätzliche Arbeit für Innovationen ab, obwohl gerade die Innovationen die Bestandssicherung fördert.“

Als Rahmenbedingungen, die von den Modellprojekten als notwendig für die Verwirklichung einer Neuen Lernkultur betrachtet werden, werden genannt:

- Regeln und Vereinbarungen für Bildung (in arbeitsnahen Kontexten): wer kommt wofür auf, wer stellt Zeit und Geld zur Verfügung;
- Lernzeiten für Berufstätige;
- Weiterbildung muss in Unternehmen (auch in KMU´s) insgesamt eine Aufwertung erfahren;
- neue Strukturen der Kommunikation von Organisationen (im Hinblick auf Vernetzung);
- stärkere finanz- und verwaltungstechnische Unterstützung seitens des Programmträgers;
- Räume müssen themenorientiert ausgestattet sein, um entsprechend arbeiten zu können;
- Die institutionelle und die politische Verantwortung muss nach wie vor gegeben sein, um die Möglichkeiten des LLL zu organisieren und auch zu unterstützen und auch zu finanzieren;
- Reflexion in den Arbeitsalltag integrieren und sich in diesem Rahmen sowohl der Kritik von außen stellen als auch Selbstkritik üben;
- Im Umgang mit Kollegen und Eltern würde mehr Transparenz die Basis für einen besseren Austausch bilden.

In einem Workshop der betreuten Projekte kamen die folgenden Erkenntnisse zum Tragen:

Den Weiterbildungseinrichtungen gelingt es nur schwer, eine Neue Lernkultur zu implementieren. Eine Gefahr wird darin gesehen, dass im Zuge der Diskussion um Neue Lernkultur eine Entwertung des institutionellen Lernens stattfindet.

Wichtig für Lernen sind die Lebensweltorientierung und die Ermöglichung von menschlicher Begegnung, da Lernen immer als sozialer Prozess zu verstehen ist.

Die „Verregelung“ des Lernens wirkt kontraproduktiv auf eine Neue Lernkultur. Die Lernenden und vor allem die Lernbegleiter brauchen Freiheitsgrade.

Bei der Frage, „wie viel selbstgesteuertes Lernen in fremdgesteuerten Kontexten überhaupt möglich ist“, wurden die Übergänge und Mischformen der beiden Lernformen als interessant herausgestellt.<sup>34</sup> In den Projekten wird erlebt, dass isolierte Räume, z.B. Selbstlernzentren / Medienräume nicht ohne Begleitung funktionieren. Es brauche gerade für diese Angebote Unterstützungsformen, Beratungs- und Betreuungsangebote. D.h.: Auch eine Neue Lernkultur braucht Strukturen.

### **3.4.3 Untersuchungsschwerpunkt „Qualitätssicherung“ und Evaluation**

In den beiden vorangegangenen Zwischenberichten wurde bereits geschildert, welchen hohen Stellenwert „Qualitätssicherung“ und die Dokumentation und Evaluation der Projektaktivitäten einnimmt (siehe 2. Zwischenbericht 2003, S. 94-97). Dies kann an dieser Stelle erneut bestätigt werden. Die Ausführungen knüpfen an den Aussagen des letzten Berichtes im Sinne einer Weiterführung und Vertiefung der Erkenntnisse an. Deshalb sollen nun eher vertiefende Einblicke in die Projekte gegeben werden im Hinblick auf (kritische) Erkenntnisse und Aussagen zum Thema Qualitätssicherung und konkrete Instrumente zur internen Evaluation beziehungsweise Selbstevaluation, welche in einigen Modellprojekten Verwendung finden.

#### **3.4.3.1 Dokumentation**

Aus den Ergebnissen der (sehr gründlichen) Dokumentationen werden sofort Konsequenzen in Richtung Veränderung, qualitativer Verbesserung und Weiterentwicklung gezogen. Dadurch sind die Projektmitarbeiter/-innen auch in der Lage, kritische Punkte sofort zu kommunizieren und sich darüber zu verständigen.

Die Projekte (mit Ende im Frühjahr 2005) begannen im letzten Untersuchungszeitraum damit, die Dokumentationen aufzuschlüsseln, zu sichern und den Beteiligten oder der Öffentlichkeit zugänglicher zu machen. Die Dokumentationen fördern damit auch das Publizieren von Ergebnissen und die Identitätsstiftung bei den Beteiligten („das ist unser Produkt“).

Die Dokumentation des Prozessverlaufs kann der Ergebnisdarstellung sowie als Voraussetzung für ein Folgeprojekt dienen und sich auch als förderliche Rahmenbedingung erweisen.

---

<sup>34</sup> siehe auch Definitionsvorschlag von J. Knoll (Anhang)

Ein eigenes, explizites Qualitätsmodell legen die wenigsten Projekte ihrer Arbeit zugrunde. Oftmals wird eher ein „praxisbezogenes Qualitätsverständnis“<sup>35</sup> benannt.

Es gibt selten ein gemeinsam besprochenes Qualitätsmodell beziehungsweise finden prozessbezogene Qualitätsdiskussionen (noch) nicht statt. „Jeder verfolgt interne Qualitätsparameter, z.B. in der Beratungsarbeit“<sup>36</sup> Dies bedeutet auch, sich selbst zu verpflichten, seine Arbeit zu strukturieren und nach einem gesetzten Muster zu verfahren. Die Qualität der eigenen Arbeit wird u.a. an die Rückmeldungen der Teilnehmer gebunden.

Einige Projekte stoßen in der Zusammenarbeit mit Firmen auf deren Qualitätsmanagement und haben es so immer wieder mit Qualitätssicherung zu tun. „Bei der Zertifizierung von KMU's ist Weiterbildung immer auch ein Punkt für Qualitätssicherung.“<sup>37</sup>

Es wird die Gefahr gesehen, dass „oftmals die Beteiligung an Qualitätsentwicklungsprozessen mehr aus Legitimationsgründen erfolgt, als aus einem einrichtungsinternen Interesse“. Wichtig sei, „nicht das Modell in den Vordergrund zu stellen, sondern eher den Prozess, der vielleicht durch die Nutzung eines Modells in den Einrichtungen selbst ausgelöst wird.“ Es geht stärker um eine Qualitätsentwicklung, und diese stellt den Prozess mit den Akteuren in den Mittelpunkt. Das „Modell wäre eher ein Vehikel, um etwas machen zu können“<sup>38</sup>.

### 3.4.3.2 Evaluation

Einige Modellprojekte setzen für ihre interne Evaluation beziehungsweise auch Selbstevaluation gezielt Instrumente und Methoden ein.-

In einem Projekt wurde als Basis für die Zusammenarbeit mit den Partnern mit Zielvereinbarungen gearbeitet.<sup>39</sup> Hierfür wurden zu Beginn konkrete Ziele definiert, was entsprechend dokumentiert wurde. In einem „Entwicklungstagebuch“ wurden Kategorien aufgenommen, die verbindlich Verantwortlichkeiten festlegten (Vereinbarungen hinsichtlich der gezielten Steuerung von Arbeitsprozessen der Mitglieder im Team). Das Entwicklungstagebuch wurde für die Prozessevaluation sowie zur retrospektive Prozessevaluation mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Veränderungen eingesetzt.

Die Zielvereinbarungen wurden über die Zeitdauer des Projekts hinaus getroffen. Es wurden Entwicklungsgruppen in einzelnen Einrichtungen oder Organisationen gebildet, die länger als das Projekt hinaus weiter bestehen und somit den Transfer sichern.

In einem weiteren Projekt wurden Lernjournale als reflexive Hilfsmittel eingesetzt.<sup>40</sup> Die Wirkungen des Aufschreibens, die Distanzierungsmöglichkeit (das „Scanning“), die sie dann als Haltung entwickeln, die Selbstbeobachtung, die durch die Verlangsamung von Lernprozessen durch Schreiben entsteht all das ist eine gegenseitige förderliche Beeinflussung.

---

<sup>35</sup> u.a. „Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt“ Magdeburg, Sachsen-Anhalt

<sup>36</sup> „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität“ Oldenburg, Niedersachsen

<sup>37</sup> „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna, NRW

<sup>38</sup> „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

<sup>39</sup> „Innovative Methoden zur Förderung des Lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“ Landau, Rheinland-Pfalz

<sup>40</sup> „Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL)“ Gießen, Hessen

In einem anderen (schulnahen) Projekt wurden zunächst Vorschläge für eine umfangreiche Reflexion mit Hilfe eines Tagebuches formuliert.<sup>41</sup> Dabei werden verschiedene Ebenen, auf denen eine Reflexion ausgelöst werden soll, unterschieden: Auf persönlicher Ebene sollte über Veränderungen, Anregungen und Prozesse reflektiert werden. Auf der Ebene des Kollegiums geht es um Beobachtungen entgegen gebrachter Widerstände und gegebenenfalls deren Überwindung. Auf Schülerebene stellen sich Fragen hinsichtlich veränderter Unterrichtspraxis und deren Bedeutung für die Schüler sowie der Hindernisse im räumlichen, sächlichen und personellen Bereich. Und auch die stärkerer Einbeziehung der Eltern in die Reflexion wird bedacht.

Festgestellt wird auch, dass Selbstevaluation dann sinnvoll und möglicherweise von Vorteil ist, wenn es um eine qualitative, beschreibende Darstellung der Erfolge und Misserfolge speziell eines Projektes geht, also auf der Mikroebene. Das Kontextwissen ist von Vorteil, wenn man Selbstevaluation betreibt. Man müsse aber beachten, dass die über das einzelne Projekt hinausweichende Aussagekraft sehr begrenzt ist.<sup>42</sup>

### **3.4.4 Untersuchungsschwerpunkt „Zertifizierung“**

Im letzten Zwischenbericht (April 2003) wurde eine Zuordnung der Projekte bzgl. ihres Diskussions- und Arbeitsstandes vorgenommen. Aufbauend darauf sollen im Folgenden die aktuellen Fragerichtungen und Entwicklungen der Projekte zum Thema „Zertifizierung“ dargestellt werden.

Die wenigsten Projekte haben „Zertifizierung“ als ein wesentliches Projektthema auf ihre Fahnen geschrieben. Da aber scheinbar (auch durch die Fragen der Evaluation) sehr viel Wert auf die Entwicklung und Umsetzung von Zertifizierungsformen (informell und formell) erworbener Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des Modellversuchsprogramms gelegt wird, erwarten die Projekte Unterstützung, z.B. in der Frage nach Ideen und Möglichkeiten, Kompetenzen auszuweisen und zu bescheinigen.

Für andere erscheint es sehr problematisch und eigentlich unmöglich, informelles Lernen zu zertifizieren.

Eine große Rolle spielen die Fragen nach dem Nutzen und dem Wert von Zertifikaten. Der Nutzen von Zertifikaten muss für den Einzelnen klar sein („Ich muss sagen können, was ich anschließend davon habe“). Zertifikate beziehungsweise sogenannte Prüfsiegeln müssen mit politischen Gratifikationsstrukturen verbunden sein, denn ansonsten „sind das Werte ohne Werte“. Darüber hinaus muss Zertifikaten eine persönlichen Wertschätzung unterliegen. Hierfür sollten auch die Teilnehmer beziehungsweise Beteiligten selbst einbezogen werden und erfragt werden, „worauf es ihnen ankommt und wofür sie gerne einen Nachweis hätten“.

#### **3.4.4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen für Zertifizierung**

Als Ausgangsbedingungen brauchen Zertifizierungen grundsätzlich einen politischen Rahmen.

In den öffentlichen Bildungseinrichtungen (vor allem in Schulen und Universitäten) gibt es meist ganz klare Formen der Berechtigung, wer ein Zertifikat ausstellen darf beziehungsweise wer einen Stempel

---

<sup>41</sup> „Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie“ Kiel, Schleswig-Holstein

<sup>42</sup> „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ Saarbrücken, Saarland

führen darf und wessen Unterschrift für was zu stehen hat. Außerdem erhalten Zertifikate im universitären Rahmen häufig den Anschein eines Zeugnisses.

Es gibt deutliche Grenzen zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor. Institutionell wird es als sehr schwierig neue Formen der Anerkennung einzuführen. So werden in einzelnen Projekten u.a. bestehende Formblätter z.B. der VHS genutzt und umgestaltet, so dass man die „Fassade“ nutzt und dann die Inhalte einträgt.

In der betrieblichen Bildung gelten historisch gewachsene Maßstäbe, was betriebliche Bildung ist und wie sie zertifiziert werden kann. Dafür sind ganz bestimmte Instanzen zuständig, z.B. die Handwerkskammer.

Zertifizierung hat zwei Seiten: Es handelt sich um ein vorzeigbares Papier, dass diese und jene Kompetenzen in einem Lernprozess erworben wurden, aber auch um eine Anerkennung, ein wirkliches Lob. Weitere Möglichkeiten der Anerkennung und Wertschätzung liegen im Erstellen eines Fotoprotokolls oder eines Videos oder in einem würdigen Abschluss der Veranstaltung (Rituale). „Es gehört sich einfach, dass man nach so einem Prozess etwas in die Hand bekommt – auch im Sinne von Erinnerungswert.“<sup>43</sup>

Neben den „Lernenden“ als Teilnehmer eines Bildungsprozesses stehen in einem Projekt auch die Akteure (hier Jugendliche) im Mittelpunkt, die einen wesentlichen Lernaufwand in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase haben und außerdem (informell) lernen in unterschiedlichen Feldern, z.B. in der methodisch-didaktischen Gestaltung der Bildungsveranstaltungen sowie im Sozialverhalten (hier: in der Arbeit mit Senioren). Ziel ist dabei auch, die bestätigte Leistung und Kompetenzentwicklung im außerschulischen Bereich für die zukünftige Ausbildungs- oder Qualifizierungssituationen nutzen zu können.<sup>44</sup>

In dem Projektworkshop der Wissenschaftlichen Begleitung wurden der Fragestellung nachgegangen, welche Indikatoren man bei der Zertifizierung von (informell erworbenen) Lernergebnissen anwenden kann (zur Anregung siehe Anhang S. 95: J. Knoll, Operationelle Definition „Neue Lernkultur“).

Weiterhin wurde festgestellt, dass Lernen im Alltag als solches oft nicht wahrgenommen wird. Es erscheint daher wichtig, Formen der Anerkennung für informelles Lernen zu finden und somit zur Bewusstwerdung von Lernen beizutragen. Wichtig ist dafür die Kompetenz von Trainern beziehungsweise Lehrern, das wahrzunehmen, was neben den eigentlichen Inhalten und zu erreichenden Lernzielen des Trainings beziehungsweise Unterrichts bei den Teilnehmern beziehungsweise Schülern entstanden ist.

### **3.4.5 Untersuchungsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“**

Der Evaluationsschwerpunkt „Rahmenbedingungen“ wurde im letzten Untersuchungszeitraum intensiv von allen Evaluatoren bearbeitet. Die Ergebnisse sind in einem zusammenfassenden Kapitel aufbereitet. (siehe Kap. 4: Delphi-Befragung zu den „Rahmenbedingungen für LLL“)

---

<sup>43</sup> „Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen“ Unna, NRW

<sup>44</sup> „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbild“ Schwerin, MVP

### 3.4.6 Untersuchungsschwerpunkt „Organisationsentwicklung“

Versteht man unter Organisationsentwicklung einen konzeptgeleiteten Prozess der Systemveränderung, der die Strukturen und Kultur einer Organisation verändert mit dem Ziel, die Problemlöse- und Erneuerungsfähigkeit einer Organisation sowie ihre „Lebensqualität“ für die Mitglieder zu erhöhen, so finden sich in den Projekten des Modellversuchsprogramms hierzu eher erste Ansätze als projektförmig ausgestaltete Maßnahmen. Aufmerksamkeit verdienen allerdings die Folgewirkungen von Aktivitäten innerhalb der Projekte, die im Sinne eines Anstoßes für (künftige) Organisationsentwicklung verstanden *und genutzt* werden können. Im Einzelfall geschieht dies sogar in strategischer Ausrichtung. In diesem Zusammenhang ist immer wieder die Verhältnisbestimmung zwischen vorhandenen (Organisations-)Strukturen und den Zielen des Handelns beziehungsweise den erbrachten Leistungen von Interesse.

Im Projekt Oldenburg werden den Strukturmerkmalen der Institution „Universität“ sowohl Vorteile zugeschrieben (Freiräume, selbstverantwortlich gestaltbare Arbeitszeit, kollegiales Arbeitsverhältnis, jeder kann seine Schwerpunkte ausleben und wird dabei nicht behindert; es gibt mehr Experten als wo anders, z.B. für Pressearbeit, EDV, Lehrerfortbildung; wachsendes Interesse bei benachbarten Fächern, Kollegen) als auch Nachteile (die Größe der Institution bewirkt langwierige Entscheidungsprozesse). Als typische Abläufe in der Organisation des Projektes wird gesehen, dass es kein hierarchisches Arbeiten gibt, sondern einen kooperativen, kollegialen Arbeitsstil, dass Entscheidungen immer mehrheitlich getroffen werden und dass regelmäßige Arbeitstreffen stattfinden.

Als Veränderung durch das Projekt wird erwartet, dass Schulen die Ergebnisse für den eigenen Wandel nutzen, z.B. die Hauptschule Moordorf: Alle Lehrer führten begleitend zum Teamforschungsvorhaben (unaufgefordert) einen Klassenrat in jeder Klasse zur wöchentlichen Diskussion von Disziplin- und Erziehungsproblemen zwischen den Schülern ein.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass Organisationsentwicklung als eigenes Thema im Projekt eher für die Schulen als relevant angesehen wird denn für die Universität: „Wir maßen uns nicht an, die Hochschule durch unser Projekt so weit zu verändern, dass man von einer richtigen Organisationsentwicklung sprechen kann.“ Im Blick auf das Projekt selbst wird Organisationsentwicklung als – auf Evaluation gestützte – Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen und der Steuergruppe gesehen; die Chance bestehe hier darin, aufgrund von Rückmeldungen, die deutlich machen, es läuft nicht so, wie es laufen sollte, schnell zu Veränderungen zu kommen.

Organisationsentwicklung vollzieht sich hier als Veränderung des Struktur-Prozess-Verhältnisses im überschaubaren Rahmen des selbst verantworteten Projekthandelns.

Das Projekt Unna hat eine komplexe Trägerschaft, in der eine öffentlich geförderte Einrichtung, ein öffentlich geförderter Bereich und eine privatwirtschaftliche Einrichtung zusammen wirken.

Als typische Abläufe gelten institutionalisierte monatliche Besprechungen, in der alle Bereiche zusammensitzen und besprochen wird, was anliegt. Hinzu kommt einmal im Jahr „quality time“, in der alle Beteiligten (am Projekt) teilnehmen und Verabredungen für die Zukunft treffen.

Organisationsentwicklung im Projekt wird eher als implizites Thema gesehen: „In allen Situationen, wo wir mit Weiterbildungseinrichtungen zu tun haben und überlegen müssen, wie wir uns organisieren ...“ Immerhin bewirkte das Projekt verstärktes Nachdenken in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen

über ihr Profil und in den Unternehmen über neue Geschäftsfelder, was wiederum als Impuls für nachfolgende Organisationsentwicklung interpretiert werden kann.

Einen spezifischen Ansatz der Organisationsentwicklung verfolgte das Projekt Mecklenburg-Vorpommern, in dem eine Zeit lang an dem Beispiel der Kommune Greifswald anhand des Gendermainstream-Entwicklungskonzeptes gearbeitet wurde, um über Gendermainstream Organisationsentwicklung zu betreiben. Dies war in der Kommune Greifswald und in der Volkshochschule ein halbes Jahr lang Arbeitsgegenstand, dessen Verlauf beobachtet und dessen Ansätze beschrieben wurden. Insofern war hier Organisationsentwicklung ein explizites Thema, wobei hervorgehoben wird, dass wichtige Anregungen hierzu in einem Workshop mit Prof. Schäffter gewonnen worden sind.

In dem Projekt Magdeburg werden Organisationsentwicklungseffekte in der eigenen Einrichtung festgemacht. Die eigenen strukturellen Voraussetzungen in der Hochschule erwiesen sich als nicht ausreichend. Daher wurden mit Hilfe der Hochschulleitung neue Strukturen eingezogen. So wurde z. B. eine Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien sowie die Funktionen einer Weiterbildungsbeauftragten und einer Assistentin für den Bereich Weiterbildung geschaffen. Diese Organisationselemente hat es vor dem Projekt und BIG nicht gegeben. „Wir haben die Gremien vom Senat bis zur Hochschulleitung für Weiterbildungsfragen sehr sensibilisiert.“

Die Organisationsentwicklungserkenntnis für BIG selber ist, dass durch gemeinsame Projekte, mit denen sich alle identifizieren, also durch gemeinsame Aufgaben, die Arbeit im Gesamtverbund sehr positiv beeinflusst wird. Als positiv im Sinne eines offenen Organisationsmodells wird die stärkere Öffnung nach außen angesehen, und zwar eine mit unmittelbaren Rückschlüssen auf die Effizienz der Arbeit und die Produktivität etc. Wenn also jetzt Organisationen Maßnahmen miteinander abstimmen, die das vorher nicht getan haben, oder Organisationen sogar neue Maßnahmen miteinander entwickeln, dann kann dies als Ausdruck einer positiven, tendenziell strategisch ausgerichteten Organisationsentwicklung dieser Einrichtung verstanden werden.

In dem Projekt der Universität Landau wird im Zusammenhang mit der Frage nach Organisationsentwicklung vor allem auf die Notwendigkeit von Supportstrukturen hingewiesen: Organisationsentwicklung könne am besten vorangetrieben werden, wenn sie durch einen externen Berater begleitet wird; Beratung als *eine* Komponente von Supportstrukturen müsse gewährleistet sein.

Damit wird nochmals eine Erkenntnis aus einem Projektworkshop der Wissenschaftlichen Begleitung akzentuiert: „In der aktuellen Diskussion geht es um Unterstützungsformen und daraus folgende Veränderungsnotwendigkeiten für Institutionen. Es fehlen Beratungsressourcen.“ Diese werden umso dringlicher benötigt, als das – im Rahmen Neuer Lernkultur angestrebte – selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen nicht ohne Folgen für die Bildungseinrichtungen, d.h. *für die Organisationen und deren Entwicklung* bleibt: „Was bewirken selbstgesteuerte Lernprozesse (beziehungsweise eine selbstgesteuerte Lerngruppe) für die umgebende Institution und was wird in ihnen durch selbstgesteuertes Lernen ausgelöst?“

## 4 Aufbau, Durchführung und Ergebnisse der Delphi-Studie zu den Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen<sup>45</sup>

Prof. R. S. Jäger / D. Jäger-Flor, Universität Landau

Im Verlauf des Modellversuchs „LLL“ zeigen sich immer wieder Themenbereiche, die im besonderen Interesse stehen. Diese konnten nicht von Anfang an als feste Bestandteile des Evaluationskonzepts eingeplant werden, sondern ergeben sich aus der Dynamik des Entwicklungsprozesses im Modellversuch, innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung (WB) und natürlich der einzelnen Projekte. So zeigte sich in den vergangenen Jahren in diesem Modellversuch immer mehr, dass die „Rahmenbedingungen“ als Thema in den Vordergrund treten. Dies kam unter anderem bei der Datenauswertung im zweiten Untersuchungsjahr zum Ausdruck (vgl. Aisenbrey, Dürr, Heinz, Jäger, Jäger-Flor, Knoll & Nicklas, 2003a, S. 133ff.)<sup>46</sup>.

Rahmenbedingungen werden hiernach oft als eine grundlegende unabhängige Variable wahrgenommen, die in einem unmittelbaren Wirkzusammenhang zur Etablierung von Lebenslangem Lernen steht. Unklar blieb jedoch, um welche Arten von Rahmenbedingungen es sich dabei handelt. Eine Spezifikation bezüglich des Inhalts und der Ebene, auf die sich die Rahmenbedingungen auswirken, blieb unbestimmt.

Das verantwortlich Machen der Rahmenbedingungen für den Erfolg, in wesentlich stärkerem Ausmaß jedoch für den Misserfolg der Bemühungen um LLL wird auch in einem anderen Zusammenhang beschrieben: *„Hiermit wird nicht behauptet, dass nur dieses Abwälzen von Verantwortung auf Rahmenbedingungen der Ursprung von Problemen ist, die eine Etablierung einer neuen, lebenslangen Lernkultur behindern. Dennoch muss ein deutlicher Hinweis dahingehend erfolgen, dass stets beides, die Rahmenbedingungen und die eigenen Dispositionen, betrachtet und in Beziehung zueinander gesetzt werden müssen, damit Bewegung in Richtung LLL entsteht.“* (Aisenbrey, Dürr, Heinz, Jäger, Jäger-Flor, Knoll, & Nicklas, S. 17)<sup>47</sup>

Es kommt hinzu, dass Rahmenbedingungen, vor allem solche, die bestimmten politisch begründbaren Voraussetzungen entspringen, für einen Modellversuch, der ebenfalls als ein „politisches Programm“ gelten kann, von besonderer Wichtigkeit sind. Deshalb wird dieser Aspekt in den Kanon der Untersuchungen der überregionalen wissenschaftlichen Begleitung und Programmevaluation aufgenommen und eingehender analysiert. Ziel der Untersuchung war auch die Identifikation von Rahmenbedingungen aus Sicht von Personen, die nicht unmittelbar aus dem Kreis der Modellversuchsteilnehmer stammen. Es wird davon ausgegangen, dass Personen durchaus mit der Begrifflichkeit „Lebenslanges Lernen“ vertraut sind, sich auch gegebenenfalls bereits damit beschäftigt haben.

Als methodischer Zugang wurde die Form der Delphi-Untersuchung gewählt. Die Delphi-Methode ist „... ein systematisches, mehrstufiges (Interview-)Verfahren, welches dazu dient, zukünftige Ereignisse, Trends, technische Entwicklungen und dergleichen möglichst gut einschätzen zu können.

<sup>45</sup> © by R. S. Jäger, D. Jäger-Flor, zepf 2004

<sup>46</sup> Aisenbrey, P., Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R. S., Jäger-Flor, D., Knoll, J. & Nicklas, F. (2003). Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchsprogramms „LLL“. Bonn: DIE.

<sup>47</sup> Aisenbrey, P., Dürr, W., Heinz, W., Jäger, R. S., Jäger-Flor, D., Knoll, J., & Nicklas, F. (2003b). Schlusswort – Chancen aus dem Modellversuchsprogramm LLL. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2003), Lebenslanges Lernen – Ein Zwischenresümee der Wissenschaftlichen Begleitung. Sonderausgabe 11/2003. Landau: VEP.

Dazu wird einer Gruppe von Experten ein Fragenkatalog des betreffenden Fachgebiets vorgelegt. Die schriftlich erhaltenen Antworten, Schätzungen, Ergebnisse etc. werden aufgelistet und mit Hilfe einer speziellen Mittelwertbildung zusammengefasst und den Fachleuten anonymisiert erneut für eine weitere Diskussion, Klärung und Verfeinerung der Schätzungen vorgelegt. Dieser kontrollierte Prozess der Meinungsbildung erfolgt gewöhnlich über mehrere Stufen. Das Endergebnis ist eine aufbereitete Gruppenmeinung, welche die Aussagen selbst und Angaben über die Bandbreite vorhandener Meinungen enthält.“<sup>48</sup>

Eine solche Studie ist also ein „mehrstufiges Verfahren“, anhand dessen ein bestimmter Gegenstandsbereich (hier Rahmenbedingungen für LLL) genauer analysiert wird.

#### 4.1 Erste Stufe der Delphi-Untersuchung

Die erste Stufe der Delphi-Untersuchung wurde im September-Oktober 2003 durchgeführt. An ihr nahmen insgesamt 148 Personen (79 Frauen, 69 Männer) teil, die zum größten Teil aus dem Projekt LLL, aus dem Projekt „Lernende Regionen“ oder aber aus der „scientific community“ stammen. Diesen „Experten“ wurden die folgenden Fragen vorgelegt:

- Benennen und beschreiben Sie bitte die für Sie wichtigsten erkennbaren Rahmenbedingungen im Hinblick auf Lebenslanges Lernen
- Welche dieser Rahmenbedingungen halten Sie für förderlich für Lebenslanges Lernen?
- Welche dieser Rahmenbedingungen halten Sie für beeinträchtigend für Lebenslanges Lernen?
- Wer oder was fördert Ihre eigene (berufliche) Tätigkeit im Hinblick auf Lebenslanges Lernen?
- Wer oder was beeinträchtigt Ihre eigene (berufliche) Tätigkeit im Hinblick auf Lebenslanges Lernen?
- Wer oder was fördert Ihr Lernen beim Lebenslangen Lernen?
- Wer oder was beeinträchtigt Ihr Lernen beim Lebenslangen Lernen?

##### 4.1.1 Stichprobe

Tabelle 4.1: Höchster Bildungsabschluss

Kategorie	höchster Bildungsabschluss		
	Häufigk.	Kumul. Anzahl	Prozent
Dokortitel:	26	26	17,56757
Hochschul-/Fachhochschulabschluss:	100	126	67,56757
Dr. habil./Professor:	11	137	7,43243
Abitur/Fachabitur (ehem. DDR: EOS):	8	145	5,40541
Mittlere Reife (ehem. DDR: POS 10. Klasse):	2	147	1,35135
Fachschulabschluss/Technikum:	1	148	0,67568
Missing	0	148	0,00000

<sup>48</sup> <http://www.net-lexikon.de/Delphi-Methode.html> „akademie.de“ [5.12.2003]

Die Befragten (s. Tab. 4.1) stammen nahezu alle aus dem akademischen Milieu, ein Viertel davon sind promoviert oder habilitiert, und über 67% geben Fachhochschule/Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an.

Der Großteil der Befragten steht im Angestelltenverhältnis (65%), gefolgt von der Gruppe der Beamten/Beamtinnen (13,5%) und den „Freiberuflern“ (9,5%). Mit einer einzigen Ausnahme können sich alle Befragten unter „Lebenslangem Lernen“ etwas vorstellen, und die weitaus meisten (71,6%) beschäftigen sich nicht nur aus beruflichem, sondern auch aus privatem Interesse hiermit.

Rund zwei Dritteln der Teilnehmer ist der Modellversuch LLL ein Begriff beziehungsweise bekannt, und 32,5% davon stammen direkt aus dem MV LLL. Rund 33% sind nicht in den MV LLL, in einen anderen Bund-Länder- oder sonstigen Modellversuch einbezogen. Etwa nochmals der gleiche Prozentsatz äußerte sich zu dieser Frage nicht. 11 Personen (= 7,4%) arbeiten im Modellversuch „Lernende Regionen“.

Sicher sind in dieser Stichprobe hauptsächlich Akademiker und Akademikerinnen vertreten, insgesamt ist es aber dennoch gelungen, den Befragungskreis zu öffnen, denn es kommen hauptsächlich Personen zu Wort, die *nicht* direkt aus dem Modellversuch LLL oder dem Parallelmodellversuch „Lernende Regionen“ stammen. Somit wurde eine Absicht dieser Delphi-Studie erfüllt: Eine breitere und nicht nur auf die Gruppe der Modellversuchsschaffenden bezogene Beschäftigung mit dem Thema „Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen“ zu realisieren.

## 4.2 Auswertung der ersten Stufe der Delphi-Untersuchung

Die Auswertung der **ersten Delphi-Befragung** sieht eine Sammlung aller von den Teilnehmenden genannten Argumente beziehungsweise Antworten vor. An diese Sammlung schließt sich eine Strukturierung der Meinungen in Form einer inhaltlichen Kategorisierung an. Das heißt, dass pro Frage aus dem Pool zugehöriger Statements größere inhaltliche Einheiten gebildet, also zu einer Kategorie zusammengefasst und benannt werden.

Die Befragten lieferten insgesamt 1441 Nennungen/Statements zu den sieben oben aufgeführten Fragen. Unter Statement ist eine inhaltlich abgeschlossene sprachliche Einheit zu verstehen, die ein Argument zu der entsprechenden Fragestellung enthält. Eine Antwort kann deshalb aus mehreren „Statements“ bestehen. Nicht alle Teilnehmer äußerten sich zu allen Fragen. Zahlenmäßig verteilen sich die Statements wie folgt auf die einzelnen Fragen (s. Tab. 4.2):

Tabelle 4.2: Anzahl der abgegebenen Statements pro Delphi 1-Frage

<b>Formulierung</b>	<b>Anzahl der Statements</b>
- Benennen und beschreiben Sie bitte die für Sie wichtigsten erkennbaren Rahmenbedingungen im Hinblick auf Lebenslanges Lernen	215
- Welche dieser Rahmenbedingungen halten Sie für förderlich für Lebenslanges Lernen?	229

Fortsetzung Tabelle 4.2:

- Welche dieser Rahmenbedingungen halten Sie für beeinträchtigend für Lebenslanges Lernen?	202
- Wer oder was fördert Ihre eigene (berufliche) Tätigkeit im Hinblick auf Lebenslanges Lernen?	245
- Wer oder was beeinträchtigt Ihre eigene (berufliche) Tätigkeit im Hinblick auf Lebenslanges Lernen?	191
- Wer oder was fördert Ihr Lernen beim Lebenslangen Lernen?	203
- Wer oder was beeinträchtigt Ihr Lernen beim Lebenslangen Lernen?	156
Anzahl über alle Fragen	1441

Der Prozess der inhaltlichen Kategorisierung erfolgt durch eine Reduktion der ursprünglichen Menge von Aussagen auf „Aussage-Kerne“. Jeder Aussagen wurde hierzu zunächst ein Begriff zugeordnet, der in erster Linie zur Kennzeichnung des geäußerten Sachverhalts dient.

Ein Beispiel: Die Aussage: „Einbettung des Lernens in einen allgemeinen Sinnzusammenhang“ erhält als Oberbegriff den „Anwendungsbezug“. Ebenso passt die Aussage „Angebote, die an der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer ansetzen“ in diese Zuordnung.

Schritt für Schritt wurde jede einzelne Aussage zu einer Frage mit einem entsprechenden Begriff versehen. Alle Aussagen wurden in diesem Arbeitsgang Begrifflichkeiten zugeführt, sodass am Ende keine unetikettierten Aussagen mehr übrig bleiben. Danach wurde die entstandene Verdichtung auf Redundanzen überprüft und erwogen, an welchen Stellen möglicherweise Zusammenführungen von Kategorien angezeigt erscheinen.

Die folgenden Tabellen 4.3 – 4.9 geben die Kategorien wieder, die zu den Antworten der einzelnen Fragen verdichtet wurden. Die Zahlenangaben geben wieder, wie viele einzelne Aussagen der jeweiligen Kategorie zu Grunde liegen (als Anzahl und %).

Tabelle 4.3: Benennen und beschreiben Sie bitte die für Sie wichtigsten erkennbaren Rahmenbedingungen im Hinblick auf Lebenslanges Lernen

Antwortkategorie	Anzahl	%
1. Zunehmende Globalisierung	3	1,39
2. Vorhandensein und Zugriff auf Neue Technologien	5	2,32
3. Möglichkeiten zum Erwerb von anerkannten Abschlüssen (Zertifizierung)	6	2,79
4. Der Umstand, dass Wissen heutzutage schnell "veraltet" (verkürzte Halbwertszeit)	7	3,2
5. Kompetenz der Weiterbildner/innen	7	3,2
6. Vorhandensein von Anbietern für (Weiter-) Bildung	7	3,2
7. Der Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	7	3,2
8. Der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens	8	3,7
9. Der kommunikative Austausch mit Anderen	9	4,18
10. Individuelle Voraussetzungen (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	16	7,44
11. Attraktivität der (Weiter-) Bildungsangebote	17	7,91
12. Transparenz und Zugang zur Bildung (Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege, besonders auch für Bildungsferne)	21	9,76
13. Staatliches Interesse an der Bildung	22	10,23
14. Förderung des Lernens (individuelle Unterstützung beim Lernen)	23	10,69
15. Die eigene (Lern-) Biografie und die individuelle Motivation	24	11,16
16. Ressourcen (zeitlich, finanziell)	29	13,48
Summe	215	

Tabelle 4.4: Welche dieser Rahmenbedingungen halten Sie für förderlich für Lebenslanges Lernen?

Antwortkategorie	Anzahl	%
1. Attraktivität der (Weiter-) Bildungsangebote	1	0,44
2. Individuelle Voraussetzungen des Lernalers (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	2	0,87
3. Zunehmende Globalisierung	3	1,31
4. Sicherung grundlegender Bedürfnisse (z.B. soziale und materielle Sicherheit)	3	1,31
5. Kompetenz der Aus- und Weiterbildner/innen	5	2,18
6. Vorhandensein und Zugriff auf Neue Informations- und Kommunikationstechnologien	5	2,18
7. Möglichkeiten zum Erwerb von anerkannten Abschlüssen (Zertifizierung)	6	2,62
8. Gelungene Passung der (Weiter-) Bildungsangebote (Zuschnitt der Lernangebote auf Zielgruppen)	7	3,06
9. Der Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	9	3,93
10. Soziale Einbettung des Lernens (Lernen in Gruppen, Arbeiten im Team, sozialer Rückhalt)	10	4,36
11. Der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens (lässt sich ein unmittelbarer Nutzen aus dem "Gelernten" ableiten?)	12	5,24
12. Innovationsbereitschaft und Flexibilisierung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen allgemein	19	8,29
13. Reflexionsfähigkeit (im Sinne des Erkennens der Notwendigkeit von LLL)	20	8,73
14. Vorhandensein von Ressourcen (zeitlich, finanziell)	23	10,04
15. Transparenz und Zugang zur (Weiter-) Bildung (Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege unter anderem auch für Bildungsferne)	25	10,91
16. Förderung des Lernens (individuelle Unterstützung beim Lernen)	30	13,10
17. Positive eigene (Lern-) Biografie und eigene Motivation	39	13,10
Summe	229	

Tabelle 4.5: Und welche halten Sie für beeinträchtigend für das Lebenslange Lernen?

Antwortkategorie	Anzahl	%
1. Der Umstand, dass Wissen heutzutage schnell „veraltet“ (verkürzte Halbwertszeit)	2	0,99
2. Fehlende Attraktivität der (Weiter-) Bildungsangebote	3	1,48
3. Fehlender Anwendungsbezug für erworbenes Wissen	4	1,98
4. Fehlende soziale Kompetenzen (z. B. Ellenbogenmentalität, demotivierendes Umfeld)	4	1,98
5. Fehlende Möglichkeit zum Erwerb anerkannter Abschlüsse (Zertifizierung)	5	2,47
6. Bürokratisierung in Institutionen der Bildung (z.B. durch Verwaltungsvorschriften, Einhaltung von Dienstwegen)	7	3,46
7. Geringer Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	11	5,44
8. Negative eigene Lern-Biografie und fehlende eigene Motivation	12	5,94
9. LLL „auf Befehl“ (LLL als bloße Ideologie, Druck und Zwang zu LLL)	12	5,94
10. Fehlende Innovationsbereitschaft und Flexibilisierung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen allgemein	14	6,93
11. Ungünstige Individuelle Voraussetzungen (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	16	7,92
12. Fehlende Förderung und Unterstützung des Lernens (keine entsprechende individuelle Förderung)	24	11,88
13. Fehlende Transparenz und erschwerter Zugang zur Bildung (wenig Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege unter anderem auch für Bildungsferne)	30	14,85
14. Fehlende Ressourcen (zeitlich, finanziell)	48	23,76
Summe	202	
Keine Hinderlichen	5	

Tabelle 4.6: Wer oder was fördert Ihre eigene berufliche Tätigkeit im Hinblick auf Lebenslanges Lernen?

Antwortkategorie	Anzahl	%
1. Vorhandensein zeitlicher und finanzieller Ressourcen beim Lerner	2	0,816
2. Wahrgenommene Effektivität von LLL (LLL „bringt“ etwas)	3	1,224
3. Freiheitsgrade in der Gestaltung der eigenen beruflichen Tätigkeit (Gestaltungsspielraum)	6	2,44
4. LLL gehört dazu, um „up to date“ zu sein	7	2,85
5. Selbst gesteckte Karriereziele (beruflicher Ehrgeiz)	7	2,85
6. Familiärer Rückhalt	8	3,26
7. Vorhandensein Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien	9	3,67
8. Angst vor Arbeitsplatzverlust	10	4,08
9. Medienpräsenz von „LLL“ (Informationen über LLL in und über die Medien)	10	4,08
10. Ehrgeiz, das eigene Wissen um Neues zu ergänzen	14	5,71
11. Unterstützung des eigenen Lebenslangen Lernens durch Vorgesetzte, Unterstützung durch Arbeitgeber, auch in Form von Zuschüssen zur Weiterbildung	28	11,42
12. Informations- und Erfahrungsaustausch mit anderen Lernern	28	11,42
13. Eigener Antrieb, eigene Motivation	47	19,183
14. Wahrnehmung des Berufs als (positive) Herausforderung	55	22,448
Summe	245	

Tabelle 4.7: Wer oder was beeinträchtigt Ihre eigene berufliche Tätigkeit im Hinblick auf Lebenslanges Lernen?

Antwortkategorie	Anzahl	%
1. Technische und technologische Hindernisse (schlechte Lernprogramme, unzureichende Unterstützung bei deren Verwendung)	1	0,523
7. Fehlende Unterstützung im privaten Umfeld (durch Familie, Freunde, Bekannte)	1	0,523
3. Fehlende Angebote zum LLL beziehungsweise Weiterbildungsangebote	2	1,047
4. Fehlende Reflexionsfähigkeit (fehlende Einsicht in die Notwendigkeit von LLL)	2	1,047
5. Fehlende Anerkennung der eigenen Bemühungen um LLL	4	2,094
8. Fehlende Transparenz der (Weiter-) Bildungsangebote	6	3,141
9. Fehlende eigene Motivation	10	5,23
10. fehlende Freiheitsgrade in der Gestaltung der eigenen Tätigkeit (wenig oder kein Handlungsspielraum)	11	5,759
11. Bürokratische Hindernisse in der Abwicklung der beruflichen Verpflichtungen (durch Vorschriften und Einhaltung von „Dienstwegen“)	13	6,80
6. Fehlende Förderung und Unterstützung des Lernens durch Arbeitgeber (keine entsprechende individuelle Förderung)	20	10,47
12. Finanzielle Hindernisse (zu hohe Kosten für berufl. und private Weiterbildung)	20	10,47
2. Zeitmangel (Termindruck, Arbeitsüberlastung, keine Möglichkeiten zum vertieften Aufarbeiten)	90	47,12
Summe	191	
Keine Hinderlichen	8	

Tabelle 4.8: Wer oder was fördert Ihr Lernen beim Lebenslangen Lernen?

Antwortkategorie	Anzahl	%
1. Individuelle Lernberatung	2	0,98
2. Vorhandensein und Nutzung Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien	2	0,98
3. Transparenz (der Bildungsangebote, von Bildungswegen etc.)	2	0,98
4. Unterstützung des eigenen Interesses für LLL durch den Arbeitgeber	3	1,477
5. Anwendungsbezug des Wissens	4	1,97
6. Einsicht in die Notwendigkeit von LLL	5	2,463
7. Finanzielle Ressourcen	6	2,955
8. Unterstützung des eigenen Interesses für LLL in der Familie	9	4,433
9. Zeitliche Ressourcen	10	4,926
10. Reflexionsfähigkeit (als Analysefähigkeit des eigenen Lernens)	15	7,389
11. Vielfalt der Anregungen im Umfeld des Lerners	23	11,33
12. Sozialer Austausch mit Anderen (Lernenden)	28	13,79
13. Vorhandensein didaktisch wertvoller und anregender (Weiter-) Bildungsangebote	34	16,748
14. Eigene Motivation	47	23,152
Summe	203	

Tabelle 4.9: Wer oder was beeinträchtigt Ihr Lernen beim Lebenslangen Lernen?

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Anzahl</b>	<b>%</b>
1. Körperliche Beeinträchtigungen	2	1,282
2. Mangelndes Problembewusstsein (mangelnde Wahrnehmung von Möglichkeiten für LLL)	2	1,282
3. Schwierige Umsetzbarkeit von LLL	2	1,282
4. Fehlendes Interesse von Vorgesetzten für eigene Bemühungen um LLL	2	1,282
6. Wenig unterstützendes soziales Umfeld	3	1,923
7. Schlechte oder fehlende Erreichbarkeit von (Weiter-) Bildungsangeboten	4	2,564
8. Fehlende eigene Motivation	5	3,205
5. Probleme in der Zusammenarbeit mit Anderen	6	3,846
9. Angst vor der Zukunft	7	4,487
10. Bürokratische Hindernisse (z.B. Verwaltungsvorschriften in Bildungseinrichtungen, Einhaltung von Dienstwegen)	9	5,769
11. Setzen falscher Prioritäten (alles Andere ist wichtiger als LLL)	10	6,41
12. Zu hohe Kosten für Weiterbildung	12	7,692
13. Fehlende Qualität der (Weiter-) Bildungsangebote	13	8,33
14. Stress	18	11,53
15. Zeitmangel	47	30,12
Summe	156	
Keine Hinderlichen	7	

Die Kategorie „keine hinderlichen“ (Rahmenbedingungen) wurde in die Gesamtanzahl der 1441 Aussagen nicht eingerechnet, da diese in der zweiten Stufe der Delphi-Befragung nicht als Antwortmodalität vorkommen wird.

Die Sichtung und Weiterverarbeitung des ursprünglichen Datenmaterials bringt es mit sich, dass eine Reihe von Kategorien mehrfach, allerdings jeweils unter einer anderen Fragestellung auftauchen. Diese Redundanzen wurden belassen, da eine Beseitigung die Struktur und die Aussage der in der ersten Befragung gegebenen Rückmeldungen verfälschen würde. So kann die Kategorie „Individuelle Motivation/eigene (Lern-)Biografie“ unter mehreren Fragestellungen genannt sein.

### 4.3 Die zweite Stufe der Delphi-Untersuchung

Die zweite Stufe der Delphi-Studie hat die Ergebnisse der ersten Phase als Ausgangspunkt: Die dort herausgearbeiteten Kategorien werden in Form einer Liste für jede Frage dargestellt. Die Information, wie häufig jede der Kategorien in der ersten Befragung genannt wurde, fällt jedoch weg. So stehen die „reinen“ Kategorien zur Disposition.

Die Fragen lauten, parallel zur ersten Befragung folgendermaßen (vgl. Tab. 4.10):

Tabelle 4.10: Fragen in der zweiten Stufe der Delphi-Befragung zu den Rahmenbedingungen für „Lebenslanges Lernen“

Fragen der 2. Delphi-Untersuchung	Anzahl der Kategorien pro Frage	Anzahl der wählbaren Kategorien pro Frage
Frage 1: Im Folgenden finden Sie eine Auflistung von allgemeinen Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen. Wählen Sie unter diesen die Ihrer Meinung nach 8 wichtigsten durch Ankreuzen aus.	16	8
Frage 2: Sie finden nun eine Aufzählung von für das Lebenslange Lernen förderlichen allgemeinen Rahmenbedingungen. Wählen Sie unter den gegebenen Alternativen diejenigen 8 aus, die Ihnen am förderlichsten erscheinen.	17	8
Frage 3: Nun geht es um allgemeine Rahmenbedingungen, die für das Lebenslange Lernen hinderlich sind. Wählen Sie unter den aufgeführten Alternativen die 7 Ihrer Meinung nach „hinderlichsten“ aus.	14	7
Frage 4: Nun geht es um Rahmenbedingungen für LLL im beruflichen Umfeld. Welche der aufgeführten Rahmenbedingungen halten Sie für besonders förderlich? Wählen Sie die Ihrer Meinung nach 7 förderlichsten aus.	14	7

Fortsetzung Tabelle 4.10:

Frage 5: Im beruflichen Umfeld gibt es auch für das Lebenslange Lernen hinderliche Rahmenbedingungen. Wählen Sie aus der Liste diejenigen 6 aus, die Ihrer Meinung nach am hinderlichsten sind.	12	6
Frage 6: Schließlich geht es um förderliche Rahmenbedingungen für das eigene (Lebenslange) Lernen. Welche der zur Auswahl gestellten Alternativen halten Sie für besonders förderlich? Wählen Sie 7 aus.	14	7
Frage 7: Und welche der im Folgenden aufgeführten Rahmenbedingungen für eigenes (Lebenslanges) Lernen halten Sie für besonders hinderlich? Wählen Sie aus den Alternativen die Ihrer Meinung nach 7 hinderlichsten aus.	15	7

Die Aufgabe der Teilnehmer an der zweiten Untersuchung bestand also darin, für jede Frage dieser Liste (s. Tab. 4.10) jeweils eine bestimmte Anzahl unter den aufgeführten Kategorien auszuwählen. Diese Anzahl konnte maximal ausgeschöpft oder aber unterschritten werden.

#### 4.3.1 Auswertungen zu Delphi II

An der 2. Untersuchung nahmen 276 Personen teil, 77 von diesen hatten sich bereits an der ersten Studie zu den Rahmenbedingungen beteiligt. Die Stichprobe besteht zum Großteil (rd. 54%) aus Frauen. Dieser Anteil ist vor allem auf den Anteil derjenigen Teilnehmer zurückzuführen, die nur an der zweiten Befragung teilnahmen. Unter der Gruppe der Teilnehmer beider Befragungen sind die Männer stärker vertreten (vgl. Tab 4.11).

Tabelle 4.11: Geschlecht der Befragten

Teilnahme an den Studien	Geschlecht		Zeile
	weiblich	männlich	
an beiden Studien teilgenommen	37	40	77
nur an zweiter Studie teilgenommen	111	88	199
Alle	148	128	276

Am stärksten vertreten ist die Altersgruppe der 40-49Jährigen, die für sich genommen fast 30% der Verteilung einnimmt. Die über 60-Jährigen stellen die kleinste Teilstichprobe im Hinblick auf das Alter (s. Tab. 4.12).

Tabelle 4.12: Alter der Befragten

<b>Alter</b>	<b>Prozent</b>
unter 30	16,28
30-39	24,68
40-49	29,34
50-59	22,12
60 und älter	7,58

268 der insgesamt 276 Befragten sind Deutsche, der kleine Rest verteilt sich auf verschiedene Nationalitäten (Frankreich, Österreich, Schweiz).

Tabelle 4.13: Höchster Bildungsabschluss der Befragten

<b>Höchster Bildungsabschluss</b>	<b>Prozent</b>
Facharbeiter mit Abitur (ehem. DDR)	0,36
sonstiger Abschluss	0,36
Meisterprüfung	1,18
Fachschulabschluss/Technikum	1,54
Volks- oder Hauptschulabschluss (ehem. DDR: POS 8.Klasse)	1,83
Mittlere Reife (ehem. DDR: POS 10. Klasse)	2,52
Dr.habil./Professor	6,85
Abitur, Fachabitur (ehem. DDR: EOS)	13,81
Dokortitel	14,47
Hochschul-/Fachhochschulabschluss	57,04

Es beteiligten sich zwar hauptsächlich Akademiker/innen (78,36%, vgl. auch Tab. 4.13). Im Vergleich zur ersten Stufe der Delphi-Befragung zu den Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens ist die Stichprobe dieses Mal jedoch anders zusammengesetzt, da andere Bildungsabschlüsse häufiger vertreten sind. Bei der ersten Befragung bestand die Stichprobe fast ausschließlich aus Akademiker/innen.

Die Gruppe der Angestellten ist in dieser Stichprobe am häufigsten vertreten, gefolgt von der Gruppe der Beamten/Beamtinnen und den Selbständigen (s. Tabelle 4.14).

Tabelle 4.14: Berufliche Tätigkeit

<b>Beruf. Tätigkeit</b>	<b>%</b>
Keine Angaben	0,72
Student/in	9,03
Auszubildende/r	0,72
Arbeiter/in / Handwerker/in	1,08
Angestellte/r	55,24
Beamter/Beamtin	16,61
Selbständig/freie Berufe	9,03
Übe zur Zeit keine berufl. Tätigkeit aus	0,72
Bin in Rente/Pension	2,17
Sonstiges	4,33

Das „Lebenslange Lernen“ ist für fast alle Befragten ein Begriff, und die Beschäftigung hiermit findet sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext statt (s. Tab. 4.15).

Tabelle 4.15: Beschäftigung mit LLL

<b>Beschäftigung mit LLL:</b>	<b>Prozent</b>
aus beruflichem und privatem Interesse	66,7
nein, ich beschäftige mich nicht mit LLL	16,7
aus beruflichem Interesse	16,7

Der Modellversuch „LLL“ ist für mehr als 63% der Befragten ein Begriff (s. Tab. 4.16).

Tabelle 4.16: MV LLL bekannt?

<b>Modellversuch bekannt?</b>	<b>Prozent</b>
MV bekannt	63,7
MV nicht bekannt	36,2

Tabelle 4.17: Einbezug in den MV LLL

	Art des Einbezuges												Zeilen
	nicht einbezogen	Projektmitarbeiter/in	Projektleitung	Teilnehmer/in an den Angeboten	Mitglied Lenkungsausschuss	Landesbeauftragte/r	Mitinitiator/in des Modellversuchsprogramms	regionale wissenschaftliche Begleitung	überregionale wissenschaftliche Begleitung	auf andere Art einbezogen	in einen anderen Modellversuch einbezogen	missing	Summe Zeilen
MV LLL bekannt	101	13	16	2	1	1	2	1	2	15	20	2	176
MV LLL nicht bekannt	95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	100
Ges.	196	13	16	2	1	1	2	1	2	15	21	6	276

Von denjenigen, denen der Modellversuch LLL bekannt ist, stammen 53 (= 30,11%) Personen aus dem direkten Umfeld des Modellversuchs (s. Tab. 4.17).

Bei einer Befragung zu den Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen ist es wichtig zu eruieren, ob die Befragten eine Vorstellung dazu haben, worum es sich bei Lebenslangem Lernen handelt. Nur zwei Personen haben diese Vorstellung nicht. Konsequenter Weise müssen diese beiden Datensätze in der Auswertung zu den sieben Kernfragen ausgeschlossen werden.

#### 4.3.2 Vorgehen bei der Präsentation der Fragen in der zweiten Phase der Delphi-Untersuchung

Die Beantwortung des Fragebogens im zweiten Teil der Delphi-Studie erfolgte ebenfalls online. Über Mailinglisten wurden Personen aus dem Umfeld des Modellversuchs LLL, anderer Modellversuche und aus der scientific community angeschrieben. Über einen freien Zugang (über die homepage des zepf) konnten weitere Teilnehmer zur Befragung gelangen. Eine Veröffentlichung des Links zur Befragung über den idw (Informationsdienst Wissenschaft) war ebenfalls gegeben.

Die aus dem Datenmaterial der ersten Befragung gewonnen Antwortkategorien (vgl. Tabellen 4.3 - 4.9) wurden den Teilnehmer/innen der zweiten Untersuchung in Form einer Liste zu jeder der sieben Fragen vorgelegt. Diese Liste enthielt keinerlei Bewertungen oder Informationen darüber, mit welcher Häufigkeit eine Aussage im ersten Teil der Delphi-Studie genannt worden war.

Da die Anzahl der Teilnehmer an der zweiten Befragung schlecht prognostizierbar war, wurde zur Bewertung der Antwortkategorien ein Auswahlmodus bestimmt, der sich nicht auf eine einzige der angegebenen Alternativen beschränkt, sondern das Auswahlfeld erweitert. Auf diese Art wurde die Häufigkeit der Auswahl für die verschiedenen Alternativen erhöht.

Die Teilnehmer sollten nun aus dieser Liste jeweils etwa die Hälfte der Alternativen auswählen, die für sie besonders wichtig erschienen (so konnten z.B. bei 14 angegebenen Alternativen 7 ausgewählt werden). Die meisten Personen schöpften die gesamte Anzahl der wählbaren Alternativen aus. Somit lag die rechnerische Wahrscheinlichkeit zur Auswahl einer Alternative pro Frage bei etwa 50%. Die

Werte darunter sprechen dafür, dass eine Wahl unterdurchschnittlich häufig getroffen wurde, Werte darüber sprechen für eine überdurchschnittliche Wahl.

#### 4.3.3 Ergebnisse der zweiten Phase der Delphi-Untersuchung

Die statistische Prozedur der Auswertung über die verschiedenen Antwortalternativen pro Frage entspricht einer Mehrfachantwort. Im Programmpaket „statistica“ (Version 6.0) resultieren für diesen Auswertungsmodus Häufigkeitstabellen in der Art, wie sie in den Tabellen 4.18 –4.24 dargestellt werden.

Sie geben an, wie viel % der Antworten auf eine bestimmte Antwortkategorie entfallen (Spalte 3). In der vierten Spalte ist abzulesen, von wie viel Prozent der Stichprobe die Alternative gewählt wurde.

Die Häufigkeiten in Spalte 2 ergeben sich aus der Summierung der Einzelhäufigkeiten der jeweils möglichen Auswahl.

Tabelle 4.18: Welche **allgemeinen** Rahmenbedingungen für LLL werden benannt

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von</b>	<b>% der</b>
		<b>Antworten</b>	<b>Fälle</b>
Zunehmende Globalisierung	56	2,59	20,22
Staatliches Interesse an der Bildung	80	3,70	28,88
Vorhandensein von Anbietern für (Weiter-)Bildung	114	5,27	41,16
Der Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	114	5,27	41,16
Vorhandensein und Zugriff auf Neue Technologien	118	5,46	42,60
Möglichkeiten zum Erwerb von anerkannten Abschlüssen (Zertifizierung)	119	5,50	42,96
Förderung des Lernens (individuelle Unterstützung beim Lernen)	124	5,73	44,77
Der kommunikative Austausch mit Anderen	131	6,06	47,29
Individuelle Voraussetzungen (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	136	6,29	49,10
Der Umstand, dass Wissen heutzutage schnell „veraltet“ (verkürzte Halbwertszeit)	137	6,33	49,46
Kompetenz der Weiterbildner/innen	141	6,52	50,90
Attraktivität der (Weiter-) Bildungsangebote	142	6,56	51,26
Transparenz und Zugang zur Bildung (Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege, besonders auch für Bildungsferne)	180	8,32	64,98
Der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens	187	8,65	67,51
Die eigene (Lern-)Biografie und die individuelle Motivation	191	8,83	68,95
Ressourcen (zeitlich, finanziell)	192	8,88	69,31
Ges.	2163	100,00	

Tabelle 4.19: Welche **allgemeinen** Rahmenbedingungen für das LLL sind besonders förderlich

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von Antworten</b>	<b>% der Fälle</b>
Zunehmende Globalisierung	34	1,58	12,27
Der Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	102	4,73	36,82
Möglichkeiten zum Erwerb von anerkannten Abschlüssen (Zertifizierung)	107	4,96	38,63
Förderung des Lernens (individuelle Unterstützung beim Lernen)	109	5,06	39,35
Vorhandensein und Zugriff auf Neue Informations- und Kommunikationstechnologien	112	5,19	40,43
Innovationsbereitschaft und Flexibilisierung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen allgemein	113	5,24	40,79
Reflexionsfähigkeit (im Sinne des Erkennens der Notwendigkeit von LLL)	123	5,71	44,40
Attraktivität der (Weiter-)Bildungsangebote	124	5,75	44,77
Individuelle Voraussetzungen des Lerners (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	124	5,75	44,77
Soziale Einbettung des Lernens (Lernen in Gruppen, Arbeiten im Team, sozialer Rückhalt)	128	5,94	46,21
Sicherung grundlegender Bedürfnisse (z.B. soziale und materielle Sicherheit)	130	6,03	46,93
Kompetenz der Aus- und Weiterbildner/innen	133	6,17	48,01
Gelungene Passung der (Weiter-)Bildungsangebote (Zuschnitt der Lernangebote auf Zielgruppen)	145	6,73	52,35
Transparenz und Zugang zur (Weiter-)Bildung (Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege unter anderem auch für Bildungsferne)	148	6,86	53,43
Positive eigene (Lern-) Biografie und eigene Motivation	172	7,98	62,09
Vorhandensein von Ressourcen (zeitlich, finanziell)	175	8,12	63,18
Der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens (lässt sich ein unmittelbarer Nutzen aus dem „Gelernten“ ableiten?)	176	8,16	63,54
Ges.	2156	100,00	

Tabelle 4.20: Welche **allgemeinen** Rahmenbedingungen für das LLL sind besonders hinderlich

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von Antworten</b>	<b>% der Fälle</b>
Der Umstand, dass Wissen heutzutage schnell „veraltet“ (verkürzte Halbwertszeit)	25	1,33	9,03
Fehlende Möglichkeit zum Erwerb anerkannter Abschlüsse (Zertifizierung)	69	3,67	24,91
Ungünstige Individuelle Voraussetzungen (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	111	5,91	40,07
Fehlende soziale Kompetenzen (z.B. Ellenbogenmentalität, demotivierendes Umfeld)	115	6,12	41,52
Geringer Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	120	6,39	43,32
Fehlende Innovationsbereitschaft und Flexibilisierung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen allgemein	127	6,76	45,85
Fehlende Attraktivität der (Weiter-)Bildungsangebote	130	6,92	46,93
Fehlende Förderung und Unterstützung des Lernens (keine entsprechende individuelle Förderung)	142	7,56	51,26
Bürokratisierung in Institutionen der Bildung (z.B. durch Verwaltungsvorschriften, Einhaltung von Dienstwegen)	158	8,41	57,04
LLL „auf Befehl“ (LLL als bloße Ideologie, Druck und Zwang zu LLL)	160	8,52	57,76
Fehlender Anwendungsbezug für erworbenes Wissen	164	8,73	59,21
Fehlende Transparenz und erschwerter Zugang zur Bildung (wenig Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege unter anderem auch für Bildungsferne)	170	9,05	61,37
Negative eigene Lern-Biografie und fehlende eigene Motivation	180	9,58	64,98
Fehlende Ressourcen (zeitlich, finanziell)	206	10,97	74,37
Ges.	1878	100,00	

Tabelle 4.21: Welche Rahmenbedingungen für LLL **im beruflichen Umfeld** sind besonders förderlich

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von Antworten</b>	<b>% der Fälle</b>
Medienpräsenz von „LLL“ (Informationen über LLL in und über die Medien)	29	1,54	10,47
Angst vor Arbeitsplatzverlust	37	1,96	13,36
LLL gehört dazu, um „up to date“ zu sein	52	2,76	18,77

Fortsetzung Tabelle 4.21:

Vorhandensein Neuer Informations-und Kommunikationstechnologien	105	5,56	37,91
Familiärer Rückhalt	115	6,09	41,52
Selbst gesteckte Karriereziele (beruflicher Ehrgeiz)	116	6,15	41,88
Informations- und Erfahrungsaustausch mit anderen Lernern	117	6,20	42,24
Wahrgenommene Effektivität von LLL (LLL „bringt“ etwas)	151	8,00	54,51
Ehrgeiz, das eigene Wissen um Neues zu ergänzen	156	8,27	56,32
Freiheitsgrade in der Gestaltung der eigenen beruflichen Tätigkeit (Gestaltungsspielraum)	188	9,96	67,87
Vorhandensein zeitlicher und finanzieller Ressourcen beim Lerner	191	10,12	68,95
Wahrnehmung des Berufs als (positive) Herausforderung	193	10,23	69,68
Unterstützung des eigenen Lebenslangen Lernens durch Vorgesetzte, Unterstützung durch Arbeitgeber, auch in Form von Zuschüssen zur Weiterbildung	212	11,23	76,53
Eigener Antrieb, eigene Motivation	224	11,87	80,87
Ges.	1887	100,00	

Tabelle 4.22: Welche Rahmenbedingungen für LLL **im beruflichen Umfeld** sind besonders hinderlich

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von Antworten</b>	<b>% der Fälle</b>
Technische und technologische Hindernisse (schlechte Lernprogramme, unzureichende Unterstützung bei deren Verwendung)	84	5,17	30,32
Fehlende Angebote zum LLL beziehungsweise Weiterbildungsangebote	88	5,42	31,77
Fehlende Reflexionsfähigkeit (fehlende Einsicht in die Notwendigkeit von LLL)	91	5,60	32,85
Fehlende Unterstützung im privaten Umfeld (durch Familie, Freunde, Bekannte)	94	5,79	33,94
Fehlende Transparenz der (Weiter-)Bildungsangebote	95	5,85	34,30
Fehlende Anerkennung der eigenen Bemühungen um LLL	129	7,94	46,57
Bürokratische Hindernisse in der Abwicklung der beruflichen Verpflichtungen (durch Vorschriften und Einhaltung von „Dienstwegen“)	132	8,13	47,65

Fortsetzung Tabelle 4.22:

fehlende Freiheitsgrade in der Gestaltung der eigenen Tätigkeit (wenig oder kein Handlungsspielraum)	148	9,11	53,43
Fehlende eigene Motivation	165	10,16	59,57
Finanzielle Hindernisse (zu hohe Kosten für berufl. und private Weiterbildung)	186	11,45	67,15
Fehlende Förderung und Unterstützung des Lernens durch Arbeitgeber (keine entsprechende individuelle Förderung)	192	11,82	69,31
Zeitmangel (Termindruck, Arbeitsüberlastung, keine Möglichkeiten zum vertieften Aufarbeiten)	219	13,49	79,06
Ges.	1624	100,00	

Tabelle 4.23: Welche Rahmenbedingungen erweisen sich besonders förderlich für das eigene Lernen

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von</b>	<b>% der</b>
		<b>Antworten</b>	<b>Fälle</b>
Einsicht in die Notwendigkeit von LLL	70	3,73	25,27
Individuelle Lernberatung	78	4,16	28,16
Unterstützung des eigenen Interesses für LLL in der Familie	92	4,90	33,21
Reflexionsfähigkeit (als Analysefähigkeit des eigenen Lernens)	101	5,38	36,46
Transparenz (der Bildungsangebote, von Bildungswegen etc.)	104	5,54	37,55
Vorhandensein und Nutzung Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien	114	6,08	41,16
Vielfalt der Anregungen im Umfeld des Lerners	119	6,34	42,96
Sozialer Austausch mit Anderen (Lernenden)	126	6,72	45,49
Finanzielle Ressourcen	145	7,73	52,35
Unterstützung des eigenen Interesses für LLL durch den Arbeitgeber	146	7,78	52,71
Vorhandensein didaktisch wertvoller und anregender (Weiter-) Bildungsangebote	158	8,42	57,04
Anwendungsbezug des Wissens	189	10,07	68,23
Zeitliche Ressourcen	208	11,09	75,09
Eigene Motivation	225	11,99	81,23
Ges.	1876	100,00	

Tabelle 4.24: Welche Rahmenbedingungen erweisen sich besonders hinderlich für das eigene Lernen

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Häufigk.</b>	<b>% von Antworten</b>	<b>% der Fälle</b>
Körperliche Beeinträchtigungen	23	1,26	8,30
Probleme in der Zusammenarbeit mit Anderen	39	2,14	14,08
Angst vor der Zukunft	41	2,25	14,80
Schwierige Umsetzbarkeit von LLL	61	3,34	22,02
Mangelndes Problembewusstsein (mangelnde Wahrnehmung von Möglichkeiten für LLL)	88	4,82	31,77
Wenig unterstützendes soziales Umfeld	127	6,96	45,85
Setzen falscher Prioritäten (alles Andere ist wichtiger als LLL)	128	7,01	46,21
Bürokratische Hindernisse (z.B. Verwaltungsvorschriften in Bildungseinrichtungen, Einhaltung von Dienstwegen)	130	7,12	46,93
Fehlendes Interesse von Vorgesetzten für eigene Bemühungen um LLL	137	7,51	49,46
Fehlende Qualität der (Weiter-)Bildungsangebote	147	8,05	53,07
Schlechte oder fehlende Erreichbarkeit von (Weiter-)Bildungsangeboten	153	8,38	55,23
Stress	169	9,26	61,01
Fehlende eigene Motivation	176	9,64	63,54
Zu hohe Kosten für Weiterbildung	183	10,03	66,06
Zeitmangel	222	12,16	80,14
Ges.	1825	100,00	

#### 4.3.4 Interpretation über die Tabellen 4.18 - 4.24

Ein Kriterium bei der Darstellung der Ergebnisse und bei den Interpretationen ist über bestimmte cut-off-points gegeben: In der vierten Spalte ist abzulesen, wie viel % der Befragten die Alternative wählen. Die Spanne zwischen der niedrigsten und der höchsten Prozentangabe kann in drei Teile zerlegt werden (Terzile). Das erste Terzil repräsentiert Wahlen mit untergeordneter Bedeutung, das mittlere Terzil solche mittlerer und der dritte Abschnitt stellt die bedeutsamen Aspekte dar.

Ein weiteres Kriterium bei der Auswertung ist durch den Bezug der Antwortkategorie gegeben: Lässt sie sich auf Faktoren beziehen, die „in der Macht“ des einzelnen Lernalters stehen oder sind andere, sich den Einflussmöglichkeiten des Einzelnen entziehende Umstände (Außenfaktoren) verantwortlich zu machen.

Die Ergebnisse zu der Frage nach den wahrgenommenen allgemeinen, förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen für LLL (Fragen 1-3) stellt sich wie folgt dar:

Bei allen drei Aspekten dieser Frage nach den allgemeinen Rahmenbedingungen spielt die eigene Motivation, der eigene Wille (oder eben der fehlende Wille) zum Engagement für LLL eine große Rolle. Ebenfalls zu nennen sind die Ressourcen, die der Einzelne im Hinblick auf Zeit und die materiellen Ressourcen wahrnimmt. Die Nennung dieser Faktoren zieht sich nicht nur durch die ersten

drei, sondern durch alle 7 Fragen beziehungsweise alle Auswertungen zu den jeweiligen Antwortkategorien. Natürlich sind zeitliche und finanzielle Ressourcen gekoppelt an die eigene Motivation, für deren Schaffung wiederum das Individuum an erster Stelle steht.

Mit großer Bedeutung werden aber auch solche Faktoren wie der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens, die Transparenz der Bildungsangebote und deren Zugänglichkeit sowie auch die gelungene Passung (= Zuschnitt der Lernangebote und -möglichkeiten auf die Zielgruppe(n)) der Angebote genannt. Ein wesentliches Hindernis für LLL wird auch in der Bürokratisierung von Institutionen der Bildung erkannt, die den Weg zum LLL unnötig erschwert.

Die Fragen 4 und 5 stellen den beruflichen Kontext in den Mittelpunkt der Erörterungen spezifischer Rahmenbedingungen. Grundlage für die Entfaltung von Aktivitäten Lebenslangen Lernens im beruflichen Kontext bildet die Wahrnehmung des eigenen Berufes als (positive) Herausforderung, also die Wahrnehmung als ein für LLL adäquates Handlungsfeld. Hierzu bedarf es jedoch der entsprechenden Freiheitsgrade bei der Gestaltung der Tätigkeit und einer entsprechenden Unterstützung der Ambitionen für LLL auch durch den Arbeitgeber oder Vorgesetzten. Diese Unterstützung kann sowohl im materiellen aber genauso auch im ideellen Sinn angelegt sein.

Dem LLL im beruflichen Kontext abträglich ist entsprechend das Fehlen der oben genannten Bedingungen: Wenn Vorgesetzte oder Arbeitgeber keine entsprechende Unterstützung gewähren und/oder die Spielräume in der Gestaltung der eigenen Tätigkeit beschnitten werden, bleibt für Aktivitäten des LLL wenig Raum. Zeitmangel, Arbeitsüberlastung und fehlende Möglichkeiten zum vertieften Aufarbeiten tun ein Übriges, um Energien für LLL zu binden.

Das eigene Lernen findet natürlich nicht abgekoppelt vom beruflichen Kontext statt, stellt aber für sich genommen einen Bereich dar, der durch die Fragen 6 und 7 repräsentiert wird. Hier sind – im Vergleich zu den vorhergehenden Fragen – eher der/die Einzelne und Spezifika des Lernens gefragt. Diese Fragen thematisieren somit weniger den Kontext als vielmehr das Individuum und sein Umgehen mit Rahmenbedingungen des LLL. Zunächst muss festgestellt werden, dass die Antwortkategorien jenen zu den „beruflichen Rahmenbedingungen“ stark ähneln. Dies spricht dafür, dass die Befragten diese beiden Bereiche als sehr eng gebunden wahrnehmen und entsprechend ähnliche Wertungen vornehmen. Obwohl auch Kategorien zur Auswahl standen, die stärker auf die persönlichen Umstände des LLL bezogen sind (z.B. Unterstützung aus dem familiären Umfeld, Anerkennung der Notwendigkeit von LLL, Vielfalt der Anregungen aus dem eigenen Umfeld usw.), wurden diese als weniger relevant für LLL angesehen. Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Befragungsklientel wird diese Interpretation jedoch nachvollziehbar, denn die meisten Teilnehmer befinden sich in beruflichen Kontexten und sind zudem zu einem doch bedeutsamen Teil direkt in diesem Zusammenhang mit LLL befasst. Die Faktoren Zeit und Kosten, aber auch der Anwendungsbezug des Wissens stehen hier im Vordergrund.

Nachdem die für LLL besonders bedeutsamen Rahmenbedingungen dargestellt wurden, sollen nun die Faktoren mit mittlerem und geringerem Gewicht angeführt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis, dass das Verfügen über und der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien keinen besonders hohen Stellenwert als Rahmenbedingung für das LLL hat. Nennungen dieses Aspekts bewegen sich zumeist im „ersten Drittel“ der Bedeutsamkeit. Durchaus mehr Stellenwert haben dagegen die wahrgenommene Kompetenz der Weiterbildner/innen, die Attraktivität der Angebote, die Möglichkeit zum Erwerb anerkannter Abschlüsse sowie die soziale Einbindung des Lernens. Lernen in sozialen Zusammenhängen und unter „sozialem Rückhalt“ wird mit „mittlerer“ Bedeutung versehen. Ebenfalls von einigem Interesse sind der Stellenwert, den Bildung

beziehungsweise Lernen in der Öffentlichkeit genießt sowie die Innovationsbereitschaft, die Flexibilisierung der Lernenden und der Institutionen, in denen gelernt wird.

#### 4.3.5 Zusammenfassendes Fazit

Eine Einschätzung von Rahmenbedingungen nach ihrer Bedeutung für verschiedene Bereiche des LLL lässt zunächst keine Interpretationen über Bedingungsgefüge zwischen den einzelnen Faktoren zu. Die Befragten haben jedoch hinsichtlich verschiedener Aspekte ein klares Bild gezeichnet, in dem die eigene Bereitschaft zu lernen, der Anwendungsbezug und der Faktor der Unterstützung im Vordergrund stehen. Offenheit und Transparenz der Angebote, jedoch auch eine Offenheit und Transparenz vor allem der beruflichen Settings, in denen LLL praktiziert werden kann (vgl. Tab. 15: Nahezu alle Befragten verbinden berufliches und privates LLL) stehen weit im Vordergrund. Dabei sind es nicht die technologischen Neuerungen, die LLL transportieren, sondern eher Ressourcen, die im Materiellen, im Sozialen, im Zeitlichen sowie in der Qualität der Angebote und der Kompetenz der Ausbilder (iwS) verankert sind.

#### 4.4 Vergleich der Teilgruppen

Im Anschluss an die zusammenfassende Darstellung von Ergebnissen aufgrund der vorgefundenen Häufigkeiten aller Antwortkategorien zu einer Frage soll nun eruiert werden, ob sich die Einschätzungen von aus dem Umkreis des Modellversuchs stammenden Personen von den sonstigen Teilnehmern an der Befragung unterscheiden. Haben Personen, die sich seit nunmehr mehr als drei Jahren im engeren Sinne, beruflich wie auch privat, mit dem Lebenslangen Lernen auseinandersetzen, eine andere Sicht auf bestimmte Rahmenbedingungen?

Die Stichprobe wurde anhand des Merkmals „Zugehörigkeit zu Modellversuch LLL“ in zwei Gruppen aufgeteilt. Die beiden Untergruppen wurden nun daraufhin verglichen, wie häufig bestimmte Rahmenbedingungen genannt werden.

Die Tabellen 4.25 - 4.31 geben wiederum die Häufigkeit, den Prozentsatz der Antwortkategorie am Gesamt der Antworten an und besagen, wie viel % der jeweiligen Gruppe die Alternative überhaupt wählten. Sternchen hinter einem %-Wert besagen, dass der Unterschied zwischen den beiden Referenzwerten (Gruppe Modellversuch – Gruppe kein Modellversuch) signifikant wird (2-seitige Testung,  $p \Rightarrow .05\%$ ).

Tabelle 4.25: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer nicht aus MV – allgemeine RB

Antwortkategorie	TN Modellversuch			TN kein Modellversuch		
	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
1. Zunehmende Globalisierung	17	2,69	21,25	39	2,55	19,90
13. Staatliches Interesse an der Bildung	17	2,69	21,25	63	4,12	32,14
2. Vorhandensein und Zugriff auf Neue Technologien	28	4,43	35,00	90	5,88	45,92
10. Individuelle Voraussetzungen (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	31	4,91	38,75	105	6,86	53,57

Fortsetzung Tabelle 4.25:

3. Möglichkeiten zum Erwerb von anerkannten Abschlüssen (Zertifizierung)	33	5,22	41,25	86	5,62	43,88
6. Vorhandensein von Anbietern für (Weiter-)Bildung	33	5,22	41,25	81	5,29	41,33
4. Der Umstand, dass Wissen heutzutage schnell „veraltet“ (verkürzte Halbwertszeit)	34	5,38	42,50	103	6,73	52,55
9. Der kommunikative Austausch mit Anderen	42	6,65	52,50	89	5,82	45,41
5. Kompetenz der Weiterbildner/innen	44	6,96	55,00	97	6,34	49,49
7. Der Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	44	6,96	55,00*	70	4,58	35,71*
16. Ressourcen (zeitlich, finanziell)	46	7,28	57,50*	146	9,54	74,49*
11. Attraktivität der (Weiter-)Bildungsangebote	47	7,44	58,75	95	6,21	48,47
14. Förderung des Lernens (individuelle Unterstützung beim Lernen)	51	8,07	63,75	73	4,77	37,24
15. Die eigene (Lern-)Biografie und die individuelle Motivation	53	8,39	66,25	138	9,02	70,41
8. Der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens	54	8,54	67,50	133	8,69	67,86
12. Transparenz und Zugang zur Bildung (Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege, besonders auch für Bildungsferne)	58	9,18	72,50	122	7,97	62,24
Ges.	632	100,00		1530	100,00	

Die grafische Darstellung in Abbildung 4.1 kommentiert dieses Ergebnis:

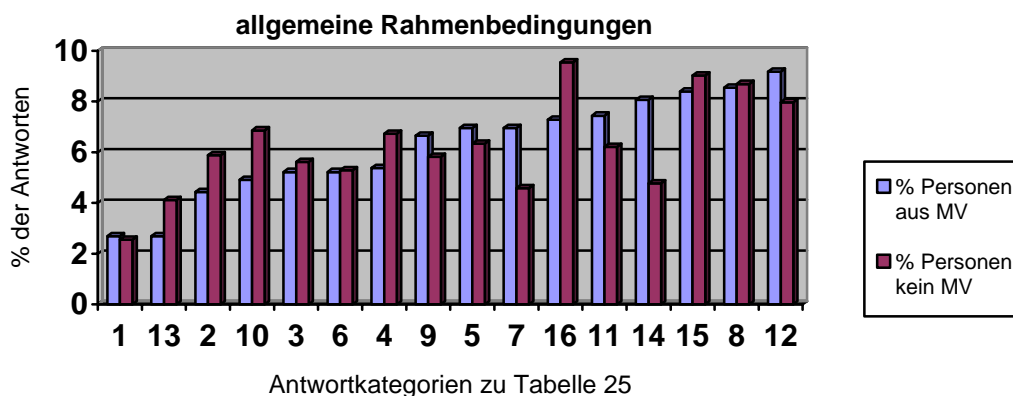


Abbildung 4.1: Die Wahrnehmung allgemeiner Rahmenbedingungen -

An zwei Stellen unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen: Personen aus dem Feld des Modellversuchs halten den Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse (7) für wichtiger, schätzen aber die Bedeutung der Ressourcen (zeitlich, materiell, Antwortkategorie 16) weniger bedeutend ein als die Referenzgruppe.

Die Ergebnisse mit Blick auf die zweite Frage sind in Tabelle 4.26 und Abbildung 4.2 dargestellt.

Tabelle 4.26: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer kein MV – förderliche RB

Antwortkategorie	TN Modellversuch			TN kein Modellversuch		
	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
2. Individuelle Voraussetzungen des Lernalers (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	0	0	0*	98	6,38	50,00*
3. Zunehmende Globalisierung	10	1,68	12,50	24	1,56	12,24
6. Vorhandensein und Zugriff auf Neue Informations- und Kommunikationstechnologien	29	4,88	36,25	83	5,41	42,35
4. Sicherung grundlegender Bedürfnisse (z.B. soziale und materielle Sicherheit)	30	5,05	37,50	100	6,51	51,02
7. Möglichkeiten zum Erwerb von anerkannten Abschlüssen (Zertifizierung)	30	5,05	37,50	77	5,02	39,29
9. Der Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	30	5,05	37,50	72	4,69	36,73
13. Reflexionsfähigkeit (im Sinne des Erkennens der Notwendigkeit von LLL)	31	5,22	38,75	92	5,99	46,94
12. Innovationsbereitschaft und Flexibilisierung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen allgemein	37	6,23	46,25	76	4,95	38,78
1. Attraktivität der (Weiter-) Bildungsangebote	39	6,57	48,75	85	5,54	43,37
16. Förderung des Lernens (individuelle Unterstützung beim Lernen)	39	6,57	48,75	70	4,56	35,71
14. Vorhandensein von Ressourcen (zeitlich, finanziell)	41	6,90	51,25*	134	8,73	68,37*
5. Kompetenz der Aus- und Weiterbildner/innen	43	7,24	53,75	90	5,86	45,92
15. Transparenz und Zugang zur (Weiter-) Bildung (Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege unter anderem auch für Bildungsferne)	44	7,41	55,00	104	6,78	53,06

Fortsetzung Tabelle 4.26:

17. Positive eigene (Lern-) Biografie und eigene Motivation	44	7,41	55,00	128	8,34	65,31
10. Soziale Einbettung des Lernens (Lernen in Gruppen, Arbeiten im Team, sozialer Rückhalt)	47	7,91	58,75(*)	81	5,28	41,33(*)
8. Gelungene Passung der (Weiter-) Bildungsangebote (Zuschnitt der Lernangebote auf Zielgruppen)	49	8,25	61,25*	96	6,25	48,98*
11. Der Anwendungsbezug des erworbenen Wissens (lässt sich ein unmittelbarer Nutzen aus dem „Gelernten“ ableiten?)	51	8,59	63,75	125	8,14	63,78
Ges.	594	100,00		1535	100,00	

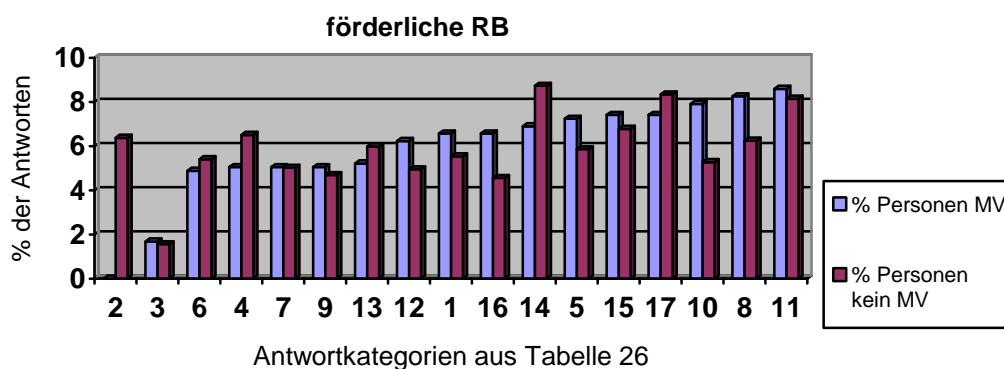


Abbildung 4.2: Wahrnehmung förderlicher Rahmenbedingungen

Für die „förderlichen Rahmenbedingungen“ unterscheiden sich Modellversuchs- und Referenzgruppe an drei Stellen: Individuelle Voraussetzungen des Lerners (2) wurden von der Modellversuchsgruppe in keinem Fall als relevante RB eingestuft, während nahezu die Hälfte der sonstigen Befragten diese Voraussetzungen für wesentlich hält. Wie schon bei der vorherigen Frage trifft der nächste Unterschied den Punkt „Ressourcen“ (14): Sie werden von der Referenzgruppe für wesentlicher gehalten. Die soziale Einbettung (10) dagegen hält die Modellversuchsgruppe als Rahmenbedingung für wesentlicher als die Referenzgruppe.

Die folgende Tabelle 4.27 sowie die zugehörige Abbildung 4.3 beziehen sich auf die dritte Frage.

Tabelle 4.27: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer kein MV – hinderliche RB

Antwortkategorie	TN Modellversuch			TN kein Modellversuch		
	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
1. Der Umstand, dass Wissen heutzutage schnell "veraltet" (verkürzte Halbwertszeit)	0	0	0	21	1,58	10,71
5. Fehlende Möglichkeit zum Erwerb anerkannter Abschlüsse (Zertifizierung)	16	2,93	20,00	53	4,00	27,04
11. Ungünstige Individuelle Voraussetzungen (wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Gesundheitszustand usw.)	23	4,20	28,75	88	6,64	44,90
4. Fehlende soziale Kompetenzen (z. B. Ellenbogenmentalität, demotivierendes Umfeld)	34	6,22	42,50	81	6,11	41,33
10. Fehlende Innovationsbereitschaft und Flexibilisierung der Lernenden und der Bildungsinstitutionen allgemein	42	7,68	52,50	85	6,41	43,37
12. Fehlende Förderung und Unterstützung des Lernens (keine entsprechende individuelle Förderung)	43	7,86	53,75	99	7,47	50,51
7. Geringer Stellenwert der Bildung im öffentlichen Interesse	44	8,04	55,00	76	5,73	38,78
6. Bürokratisierung in Institutionen der Bildung (z.B. durch Verwaltungsvorschriften, Einhaltung von Dienstwegen)	46	8,41	57,50	112	8,45	57,14
2. Fehlende Attraktivität der (Weiter-) Bildungsangebote	47	8,59	58,75	83	6,26	42,35
3. Fehlender Anwendungsbezug für erworbenes Wissen	47	8,59	58,75	117	8,82	59,69
9. LLL „auf Befehl“ (LLL als bloße Ideologie, Druck und Zwang zu LLL)	47	8,59	58,75	113	8,52	57,65
8. Negative eigene Lern-Biografie und fehlende eigene Motivation	52	9,51	65,00	128	9,65	65,31

Fortsetzung Tabelle 4.27:

13. Fehlende Transparenz und erschwerten Zugang zur Bildung (wenig Offenheit der Bildungsangebote und Bildungswege unter anderem auch für Bildungsferne)	52	9,51	65,00	118	8,90	60,20
14. Fehlende Ressourcen (zeitlich, finanziell)	54	9,87	67,50	152	11,46	77,55
Ges.	547	100,00		1326	100,00	

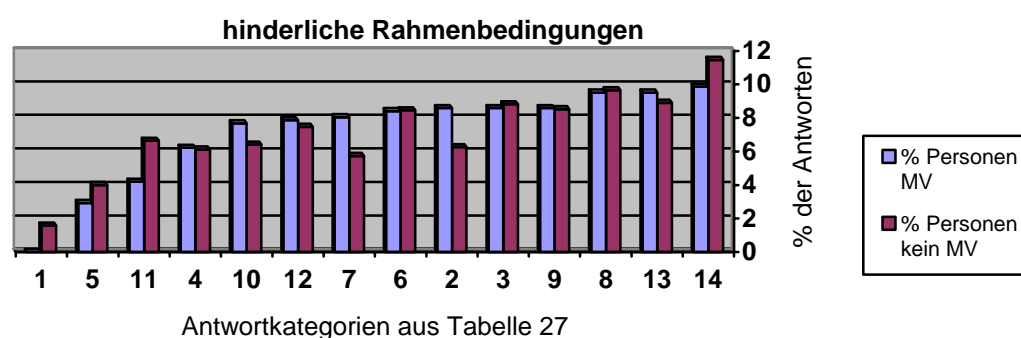


Abbildung 4.3: Wahrnehmung hinderlicher Rahmenbedingungen

Bei der Einschätzung der „hinderlichen Rahmenbedingungen“ unterscheiden sich Modellversuchs- und Referenzgruppe hinsichtlich ihrer Einschätzungen nicht.

Dies gilt auch für den Vergleich der beiden Gruppen bei der 4. und der 5. Frage der Delphi-Studie (Tabellen 4.28 und 4.29, Abbildungen 4.4 und 4.5).

Tabelle 4.28: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer kein MV - RB berufl. - förderlich

Antwortkategorie	TN Modellversuch			TN kein Modellversuch		
	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
8. Angst vor Arbeitsplatzverlust	11	2,01	13,75	26	1,94	13,27
4. LLL gehört dazu, um "up to date" zu sein	13	2,38	16,25	39	2,91	19,90
9. Medienpräsenz von "LLL" (Informationen über LLL in und über die Medien)	16	2,93	20,00	13	0,97	6,63
6. Familiärer Rückhalt	23	4,20	28,75	92	6,87	46,94
5. Selbst gesteckte Karriereziele (beruflicher Ehrgeiz)	31	5,67	38,75	85	6,35	43,37
12. Informations- und Erfahrungsaustausch mit anderen Lernern	34	6,22	42,50	83	6,20	42,35

Fortsetzung Tabelle 4.28:

7. Vorhandensein Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien	36	6,58	45,00	69	5,15	35,20
2. Wahrgenommene Effektivität von LLL (LLL "bringt" etwas)	44	8,04	55,00	107	7,99	54,59
10. Ehrgeiz, das eigene Wissen um Neues zu ergänzen	44	8,04	55,00	112	8,36	57,14
1. Vorhandensein zeitlicher und finanzieller Ressourcen beim Lerner	50	9,14	62,50	141	10,53	71,94
3. Freiheitsgrade in der Gestaltung der eigenen beruflichen Tätigkeit (Gestaltungsspielraum)	55	10,05	68,75	133	9,93	67,86
14. Wahrnehmung des Berufs als (positive) Herausforderung	59	10,79	73,75	134	10,01	68,37
13. Eigener Antrieb, eigene Motivation	64	11,70	80,00	160	11,95	81,63
11. Unterstützung des eigenen Lebenslangen Lernens durch Vorgesetzte, Unterstützung durch Arbeitgeber, auch in Form von Zuschüssen zur Weiterbildung	67	12,25	83,75	145	10,83	73,98
Ges.	547	100,00		1339	100,00	

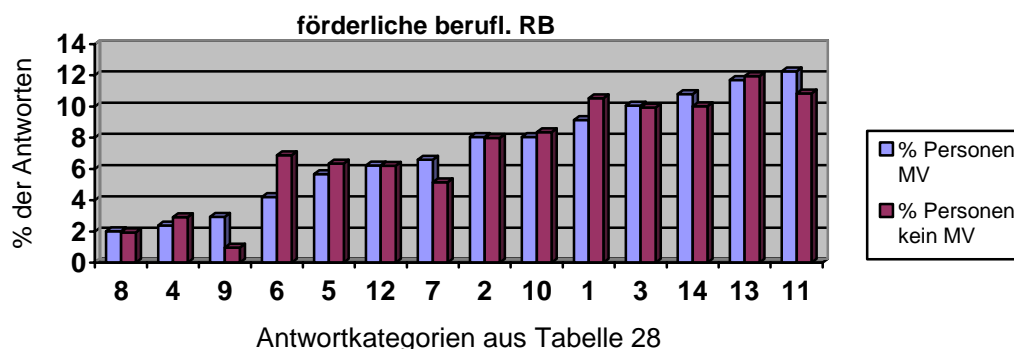


Abbildung 4.4: Wahrnehmung förderlicher beruflicher Rahmenbedingungen

Tabelle 4.29: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer kein MV –RB berufl. - hinderlich

Antwortkategorie	TN Modellversuch		TN kein Modellversuch			
	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
7. Fehlende Unterstützung im privaten Umfeld (durch Familie, Freunde, Bekannte)	0	0	0	74	6,42	37,76
1. Technische und technologische Hindernisse (schlechte Lernprogramme, unzureichende Unterstützung bei deren Verwendung)	26	5,76	32,50	58	5,03	29,59

Fortsetzung Tabelle 29:

3. Fehlende Angebote zum LLL beziehungsweise Weiterbildungsangebote	26	5,76	32,50	62	5,38	31,63
8. Fehlende Transparenz der (Weiter-) Bildungsangebote	28	6,21	35,00	67	5,82	34,18
4. Fehlende Reflexionsfähigkeit (fehlende Einsicht in die Notwendigkeit von LLL)	32	7,10	40,00	59	5,12	30,10
11. Bürokratische Hindernisse in der Abwicklung der beruflichen Verpflichtungen (durch Vorschriften und Einhaltung von "Dienstwegen")	33	7,32	41,25	99	8,59	50,51
10. fehlende Freiheitsgrade in der Gestaltung der eigenen Tätigkeit (wenig oder kein Handlungsspielraum)	42	9,31	52,50	106	9,20	54,08
5. Fehlende Anerkennung der eigenen Bemühungen um LLL	45	9,98	56,25	84	7,29	42,86
9. Fehlende eigene Motivation	49	10,86	61,25	116	10,07	59,18
12. Finanzielle Hindernisse (zu hohe Kosten für berufl. und private Weiterbildung)	50	11,09	62,50	136	11,81	69,39
2. Zeitmangel (Termindruck, Arbeitsüberlastung, keine Möglichkeiten zum vertieften Aufarbeiten)	60	13,30	75,00	159	13,80	81,12
6. Fehlende Förderung und Unterstützung des Lernens durch Arbeitgeber (keine entsprechende individuelle Förderung)	60	13,30	75,00	132	11,46	67,35
Ges.	451	100,00	563,75	1152	100,00	587,76

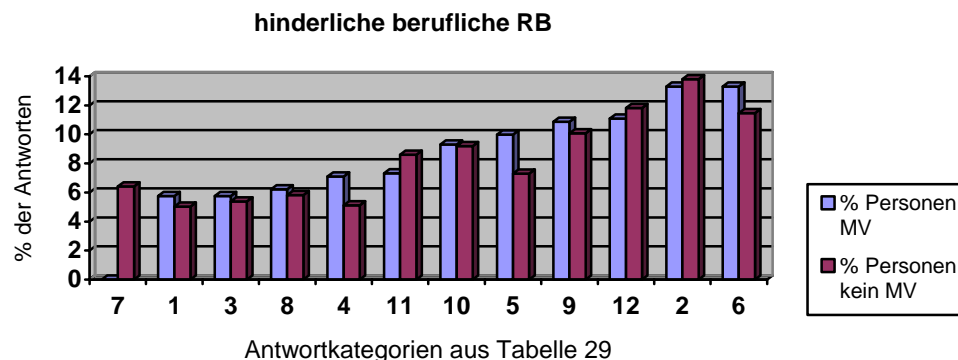


Abbildung 4.5: Wahrnehmung hinderlicher beruflicher Rahmenbedingungen

Auch bei der Einschätzung der Wichtigkeit von Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen im beruflichen Kontext unterscheiden sich Modellversuchs- und Referenzgruppe nicht.

Tabelle 4.30: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer kein MV –RB eigenes Lernen - förderlich

Antwortkategorie	TN Modellversuch			TN kein Modellversuch		
	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle	Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
6. Einsicht in die Notwendigkeit von LLL	24	4,42	30,00	46	3,45	23,47
8. Unterstützung des eigenen Interesses für LLL in der Familie	24	4,42	30,00	68	5,11	34,69
1. Individuelle Lernberatung	27	4,97	33,75	51	3,83	26,02
3. Transparenz (der Bildungsangebote, von Bildungswegen etc.)	29	5,34	36,25	75	5,63	38,27
2. Vorhandensein und Nutzung Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien	30	5,52	37,50	84	6,31	42,86
10. Reflexionsfähigkeit (als Analysefähigkeit des eigenen Lernens)	31	5,71	38,75	70	5,26	35,71
7. Finanzielle Ressourcen	32	5,89	40,00	113	8,48	57,65
12. Sozialer Austausch mit Anderen (Lernenden)	41	7,55	51,25	85	6,38	43,37
11. Vielfalt der Anregungen im Umfeld des Lerners	42	7,73	52,50	77	5,78	39,29
4. Unterstützung des eigenen Interesses für LLL durch den Arbeitgeber	43	7,92	53,75	103	7,73	52,55
13. Vorhandensein didaktisch wertvoller und anregender (Weiter-) Bildungsangebote	43	7,92	53,75	115	8,63	58,67
9. Zeitliche Ressourcen	52	9,58	65,00*	156	11,71	79,59*
5. Anwendungsbezug des Wissens	56	10,31	70,00	133	9,98	67,86
14. Eigene Motivation	69	12,71	86,25	156	11,71	79,59
Ges.	543	100,00		1332	100,00	

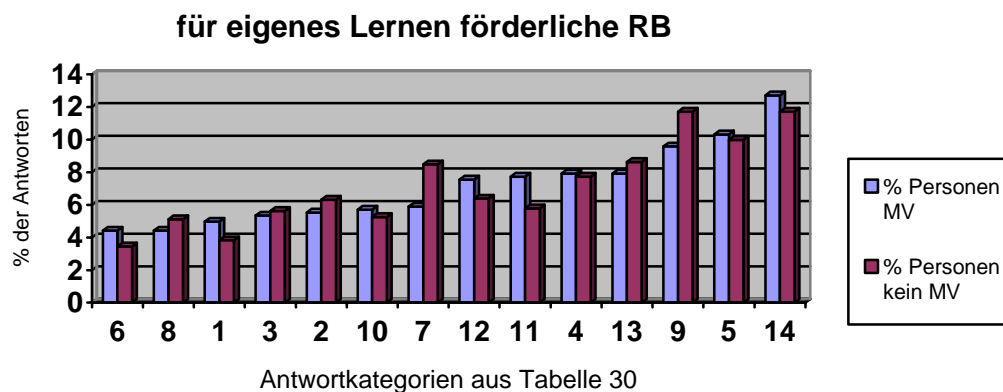


Abbildung 4.6: Wahrnehmung von für das eigene Lernen förderlichen Rahmenbedingungen

Modellversuchs- und Referenzgruppe unterscheiden sich lediglich bei der Rahmenbedingung „Ressourcen“ (Antwortkategorie 9 aus Tabelle 4.30 beziehungsweise Abb. 4.6): Die Referenzgruppe hält das Vorhandensein entsprechender Ressourcen für förderlicher als Personen, die im Umkreis des Modellversuchs arbeiten.

Bezüglich der für das eigene Lernen hinderlichen Rahmenbedingungen unterscheiden sich die beiden Gruppen nur im Punkt „körperliche Beeinträchtigungen“ (1), welche die Referenzgruppe für wesentlich hinderlicher hält als die Modellversuchsgruppe (s. Tabelle 4.31 beziehungsweise Abb. 4.7).

Tabelle 4.31: Vergleich Teilnehmer aus MV: Teilnehmer kein MV –RB eigenes Lernen - hinderlich

Antwortkategorie	TN Modellversuch		TN kein Modellversuch		Häufigk	% von Antworten	% der Fälle
	Häufigk	% von Antworten	Häufigk	% von Antworten			
1. Körperliche Beeinträchtigungen	0	0	0	16	1,24	8,16	
5. Probleme in der Zusammenarbeit mit Anderen	10	1,92	12,50	29	2,24	14,80	
9. Angst vor der Zukunft	12	2,30	15,00	29	2,24	14,80	
3. Schwierige Umsetzbarkeit von LLL	25	4,79	31,25	36	2,78	18,37	
2. Mangelndes Problembewusstsein (mangelnde Wahrnehmung von Möglichkeiten für LLL)	31	5,94	38,75	57	4,40	29,08	
7. Schlechte oder fehlende Erreichbarkeit von (Weiter-) Bildungsangeboten	36	6,90	45,00	117	9,03	59,69	
6. Wenig unterstützendes soziales Umfeld	37	7,09	46,25	90	6,95	45,92	
4. Fehlendes Interesse von Vorgesetzten für eigene Bemühungen um LLL	41	7,85	51,25	96	7,41	48,98	
11. Setzen falscher Prioritäten (alles Andere ist wichtiger als LLL)	41	7,85	51,25	87	6,72	44,39	
10. Bürokratische Hindernisse (z.B. Verwaltungsvorschriften in Bildungseinrichtungen, Einhaltung von Dienstwegen)	42	8,05	52,50	88	6,80	44,90	
14. Stress	45	8,62	56,25	124	9,58	63,27	

Fortsetzung Tabelle 4.31:

12. Zu hohe Kosten für Weiterbildung	46	8,81	57,50	137	10,58	69,90
8. Fehlende eigene Motivation	48	9,20	60,00	128	9,88	65,31
13. Fehlende Qualität der (Weiter-) Bildungsangebote	48	9,20	60,00	99	7,64	50,51
15. Zeitmangel	60	11,49	75,00	162	12,51	82,65
Ges.	522	100,00		1295	100,00	

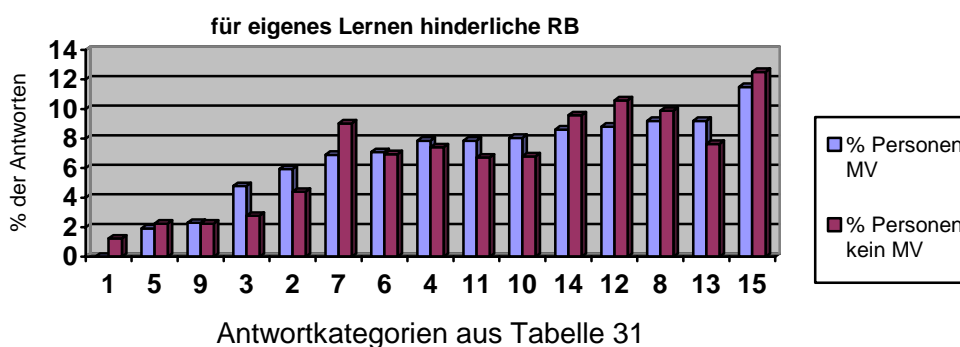


Abbildung 4.7: Wahrnehmung von für das eigene Lernen hinderlichen Rahmenbedingungen

#### 4.5 Erweiterte Interpretation der Datenlage: Welche Rahmenbedingungen spielen eine Rolle für das Lebenslange Lernen?

Im ersten Schritt der Auswertung zur zweiten Delphi-Untersuchung wurde die Basis für die Datenauswertung (der cut-off-point für die Interpretation) sehr „konservativ“ gewählt. Berücksichtigt wurde nur das obere Terzil der Prozentwerte, um damit sicher zu stellen, dass auch in nachfolgenden Untersuchungen gleicher Art die Ergebnisse reproduziert werden können.

Tabelle 4.10 dieses Kapitels legt eine weitere Interpretationsmarke nahe, nämlich den Einbezug all derjenigen Antwortkategorien, die von mehr als der Hälfte der Befragten gewählt wurden. Auch dieses Vorgehen ist in gewisser Weise konservativ, weil durchaus inferenzstatistische Überlegungen eine niedrigere Grenze als akzeptabel erscheinen lassen.

Mit diesem mehr methodischen Hintergrund resultieren folgende Ergebnisse:

Zu den Fragen 1 - 3 in Tabelle 10 lassen sich die Punkte „individuelle Förderung“ und „LLL als bloße Ideologie“ ergänzen: Das Phänomen des Lebenslangen Lernens kann sich nur dann entfalten, wenn Individuen in der Lage sind, die ihnen zu Gebote stehenden kognitiven Ressourcen entsprechend zu nutzen. Kapazitäten bieten sich jedoch nicht immer zwingend aus sich selbst heraus an, sondern müssen in Einzelfällen erst entwickelt werden. Dies setzt aber mindestens drei Sachverhalte voraus:

- Die Kapazität muss zunächst entdeckt (diagnostiziert) werden.
- Eine Entwicklung lässt sich durch adäquate Fördermaßnahmen realisieren, die im institutionellen „Lernrahmen“ am besten frühzeitig einsetzen sollten.

- Die Passung von Lernangebot und Lernenden wurde bereits thematisiert. Eine individuelle Förderung entspricht genau diesem Gesichtspunkt und unterstreicht den Bedarf an Lernkonzepten und auch Beurteilungsmaßstäben, die genau diesem geforderten individuellen Zuschnitt entgegen kommen. Allerdings gilt es hierbei eine andere Realität zu berücksichtigen: Die Bedeutung solcher Förderkonzepte ist nicht von der Hand zu weisen, wenngleich ihrer Notwendigkeit häufig eine Lernkultur entgegensteht, in der ein Gleichschritt der Lerntempi und Lernanforderungen kultiviert wird.

Problematisch scheint auch die ideologische Überfrachtung des Begriffes des lebenslangen Lernens. Wer in Forschung und Praxis Zeitgeist beweisen will, der kommt ohne die Erwähnung lebenslangen, selbstgesteuerten und innovativen Lernens kaum noch aus. Erkenntnisse und auch Produkte, die unter diesem Etikett verkauft werden, sind jedoch in vielen Fällen weder wissenschaftlich untermauert, noch innovativ und bedienen sich eines Mainstream, ohne diesen inhaltlich zu füllen. Hier sind deshalb mit Blick auf die Umsetzung in der Praxis stringente Qualitätskontrollen zu fordern, um zu sichern, dass Lernende tatsächlich anhand von Methoden „geschult“ und weitergebildet werden, die den zu erwartenden Standards entsprechen. Mit diesem Anspruch hängt die Frage der Zertifizierung eng zusammen, denn „zertifizierbar“ unter dem Aspekt lebenslangen Lernens heißt auch „beschreibbar und operationalisierbar“ unter den Kategorien, die für die Qualitätssicherung einzufordern sind.

Ähnlich verhält es sich bei den Bedingungen lebenslangen Lernens im beruflichen Kontext. Neben dem Ehrgeiz, das eigene Wissen um Neues zu ergänzen, entfaltet sich die Wirkung von LLL vor allem dann, wenn der/die Einzelne erfährt, dass sich hierdurch etwas zum Positiven verändert: LLL muss in diesem Sinne insbesondere individuelle, d.h. erlebbare Früchte tragen. Diese können – je nach eigener Bewertung – in der inneren Genugtuung bestehen, die sich als Stolz auf das eigene Wissen ausdrückt, aber auch in der Verbesserung der Position im beruflichen Umfeld.

Der Förderaspekt wurde im vorhergehenden Abschnitt bereits angesprochen und er ist auch im beruflichen Kontext bereits erwähnt worden. Der wirtschaftliche Druck, unter dem viele, nicht nur kleine und mittelständische sondern auch große Unternehmen stehen, steht dem Anspruch des LLL diametral gegenüber. Freiräume für eigenes aber auch für „betriebliches“ oder betrieblich eingebundenes Lernen werden unter der verkürzenden Perspektive von Kosten und Nutzen zunehmend beschnitten. An dieser Stelle ist deshalb zu fragen, wie ernst lebenslanges Lernen tatsächlich genommen wird. Denn würde man in die innovative Kraft neuer Lernkonzepte und eines dem LLL zuträglichen Milieus vertrauen, würde man auch realisieren, dass durch die Schaffung der entsprechenden Lerngelegenheiten die Produktivkraft und die Produktivität eines Unternehmens steigt. Durch die Beschneidung der Lernmöglichkeiten wird also sichtbar, dass ein grundlegendes Verständnis für LLL nicht gegeben ist. Dies gibt zu denken.

Was hier für den institutionellen Teil – auch unter dem Blickwinkel der Personalentwicklung – ausgedrückt wird, gilt gleichermaßen für die individuelle Perspektive: Eine Verkürzung auf eine momentane Kosten-Nutzen-Relation versperrt zwangsläufig den Blick auf die individuelle lebenslange Weiterentwicklung.

Modellversuchsprogramme wie das von der BLK aufgelegte „LLL“ sollen helfen, die Sensibilität für das Thema selbst zu erhöhen sowie Strukturen vorzubereiten oder zu schaffen, in denen lebenslanges Lernen greifen und reifen kann. Dieses Ziel sowie auch die Settings, in denen es realisiert werden soll, sind zu begrüßen. Nach mittlerweile 3 Jahren Dauer kann der Modellversuch auf teilweise sehr erfreuliche Ergebnisse verweisen, in denen die Voraussetzungen für LLL verbessert wurden.

Wenn jedoch unter Einwirkung ökonomischer Faktoren bereits etablierte Modelle für die Umsetzung von LLL wieder zurückgefahren werden, ist dies der falsche ökonomische und bildungspolitische Schritt zur falschen Zeit.

Gerade in Zeiten ökonomischen Wandels sind in antizyklischer Weise Programme wie „LLL“ geeignet, ökonomische Stabilisierungen vorzubereiten, weil die partizipierenden Menschen für die Zukunft ihre Kapazitäten besser einbringen können. Mit Blick auf die Schaffung von mit LLL kompatiblen Rahmenbedingungen sind gegenwärtige Investitionen gleichzeitig Investitionen in eine im weitesten Sinne gesellschaftliche Nachhaltigkeit und damit direkt in die Zukunft des Wirtschaftsstandortes Deutschland.

Hätte Lebenslanges Lernen von Seiten der Politik das notwendige Vertrauen und auch die notwendige Einsicht, könnten Programme wie „LLL“ sicherlich mehr Wirkung entfalten als unter den gegebenen Umständen. Dies scheint die bedeutendste Rahmenbedingung. An dieser werden sich in Zukunft alle anderen Rahmenbedingungen orientieren, welche in dieser Delphi-Studie zusammengetragen wurden.

## 5 Rahmenbedingungen für „LLL“: Die Sicht der Projekte

Aisenbrey, Dürr, Jäger, Jäger-Flor, Knoll & Nicklas

Das Querschnittsthema dieses Untersuchungsjahres zeigt sich durchaus unterschiedlich, je nach dem angesetzten Fokus: Rahmenbedingungen aus der Perspektive von „Schule“ stellen sich anders dar und haben andere Wirkungen als Rahmenbedingungen aus der Sicht der öffentlichen Weiterbildung, da sie jeweils unterschiedlich in ihrer Bedeutung und ihrer Möglichkeit aktiv gestaltbar zu sein, beurteilt werden können.

Bei der Betrachtung des Themas Rahmenbedingungen soll daher der Kontext des Anwendungsbereichs als Ordnungskriterium herangezogen werden, um die Erkenntnisse aus den vorliegenden Materialien<sup>49</sup> zu bündeln.

### 5.1 Rahmenbedingungen aus der Sicht der „schulbezogenen“ Projekte

Hierunter fallen die Projekte in Hamburg (SNB und Netzwerk-Lernkultur), die beiden Schleswig-Holsteiner Projekte (Grundschul- und Hauptschulprojekt des IPN, Kiel), das Vorhaben der PH Heidelberg, das Projekt Sprachnetzwerke der Universität Saarbrücken, das Oldenburger „Teamforschungs-Projekt“, sowie bedingt auch das Projekt „LEILA“ in Bremen.

Die „Schulart“ wiederum stellt ein weiteres Kriterium zur Spezifizierung der Rahmenbedingungen dar, hier reicht das Spektrum von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe und teilweise auch hinein in die Sphäre der Berufsschule.

Die übergreifenden Voraussetzungen lassen sich wie folgt benennen:

#### 5.1.1 Rolle der Lehrenden – Rolle der Lernenden

Diese Formulierung „Rolle“ impliziert eine Bedeutung, die *gerade nicht* in einer Festschreibung auf die Erfüllung bestimmter Erwartungen zu sehen ist. Unter der Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens ist der Übergang Lehrende-Lernende eher fließend, denn beide Positionen sind in ein und derselben Person „vereinbar“. Bei den typischer Weise „Lehrenden“, nämlich den Lehrkräften, besteht zunächst eine Schwierigkeit in der Vereinbarkeit eigener Ansichten über Wissensvermittlung einerseits, andererseits in der Vereinbarkeit neuer Lernkulturen mit den Vorgaben der Lehrpläne und Bildungs-Standards. Unterricht, der auf Selbststeuerung baut, ist nicht mehr akribisch planbar, so wie dies vielleicht in der Lehrerausbildung gelernt wurde. Die Ergebnisse eines solchen Unterrichts sind nicht mehr 1:1 einpassbar in die Passagen des Curriculums, sondern sie bilden einen eigenen Zusammenhang als subjektive Konstruktion von Wissen, das nicht in fertige Formen gegossen werden kann.

Lernende hingegen finden als Rahmenbedingung nicht nur die Lehrenden in der spezifischen Umgebung, nämlich der Schule vor, sondern sind ebenso angehalten, ihre Aufgabe beim Lernprozess zu überdenken. In Grundschulen kann dieser Vorgang ursprünglicher sein als in weiterführenden Schulen und einer Klientel, die eventuell bereits über andere Lernerfahrungen verfügt. Hier ist ein

---

<sup>49</sup> Von den Evaluatoren wurden zur Erfassung der Rahmenbedingungen Interviewleitfäden eingesetzt; Diese Leitfäden befinden sich auf den Internet-Seiten der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs LLL auf der Website des Programmträgers DIE unter dem Link „wiss. Begleitung“ [Adresse <http://www.blk-III.de/LLL/>]

Aufbrechen des Rahmens angezeigt, bei dem vor allem überkommene Lehr- und Lernvorstellungen entkrustet werden müssen.

### 5.1.2 Spannungsfeld zwischen Schulleitung und Kollegium

Hierzu werden unterschiedliche Erfahrungen berichtet. Sowohl gute als auch fehlende Unterstützung durch Schulleitungen sind zu beobachten. Der Zusammenhang deutet sich an: Eine engagierte Schulleitung trägt zum internen Erfolg der Maßnahmen bei, ermöglicht die Kooperation der Lehrkräfte, vertritt deren Ziele auch nach Außen und sorgt für die Akzeptanz der Projekte im Gesamtkollegium. Das Kollegium stellt eine weitere, sehr wichtige Rahmenbedingung für den Wandel hin zum LLL dar: Es erweist sich als günstig, wenn ein gemeinsamer Beschluss der Schulkonferenz (die im Vorfeld der Teilnahme an einem Modellversuch einberufen werden muss) sich auch in einem gemeinsamen Tragen und Verantworten der Konsequenzen zeigt. Dies ist leider eher in Ausnahmen der Fall. Wesentlich häufiger finden sich Konstruktionen zur Innovation an Schulen, bei denen nur kleine Teile des Kollegiums mit Aufgaben betraut sind, und häufig werden diese „Subunternehmen“ vom Rest der Lehrerschaft kritisch begutachtet oder in manchen Fällen sogar in ihrer Arbeit behindert. Offenheit und Kooperationsfähigkeit eines Kollegiums beziehungsweise der einzelnen Mitglieder ist also eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg eines Konzepts wie LLL.

### 5.1.3 Meso- und Makro-Ebene: Rahmenbestimmungen und Folgen aus PISA

Eine Etablierung neuer Lernkultur an Schulen erfordert von allen Beteiligten eine gewisse Risikobereitschaft: Die *Lernwege* lassen sich nicht vorher klar bestimmen. Ebenso entziehen sich die Methoden einer klaren Benennung oder Abfolge, da sie sich nach der individuellen Konstellation aus Situation, Lerner und Thema ergeben. Ergebnisse lassen sich nicht garantiert nach einer wie auch immer vorgeschriebenen oder erwartbaren Zeit erzielen, auch ist die Art der Ergebnisse und deren Qualität und Tiefe eine andere, die sich nicht nur unmittelbar in der Abdeckung von Lehrplanziele oder vorgegebenen Standards, sondern mindestens auch in einer lebensweltlichen Tauglichkeit feststellen lässt.

Die existierenden Bewertungssysteme verfügen für solche maßgeschneiderten Ergebnisse und Prozesse über keinen Katalog, an dem sich der individuelle Erfolg von Schülerinnen und Schülern ablesen lässt. Solche Systeme sind jedoch, wenn die Umorientierung zu einer „Neuen Lernkultur“ ein ernst gemeintes Anliegen der Bildungspolitik ist, notwendig und müssten parallel zur Etablierung dieser Neuen Lernkultur ins Leben gerufen werden, um gerade die individuellen Lernerfolge dokumentieren zu können.

Die Folgen von PISA, sofern sie in der Straffung der lehrplangebundenen Ergebnisse und dem Erreichen bestimmter „Standards“ dienen, sind dann fatal, wenn gerade begonnene pädagogische Initiativen im Sinne der Absichten des Modellversuchsprogramms an Schulen wieder zurückgenommen werden. Dies geschieht dann, wenn Verantwortliche, Einbezogene (auch die Eltern) und Amtsinhaber auf der mittleren Verwaltungsebene (Schulaufsicht) gegeneinander abzuwägen haben, was sie als das eigentlich Erfolg Versprechende einschätzen: die Neue Lernkultur oder die Hoffnung, dass messbare und festgeschriebene curriculare Einheiten zu einem besseren Ausbildungsniveau der Lernenden führen.

Modellversuche gedeihen gut in Zeiten wirtschaftlicher Prosperität, der wahre Wert dieser guten Absichten zeigt sich jedoch erst auf dem Prüfstand verschärften marktwirtschaftlichen Wettbewerbs

sowie konjunktureller und struktureller Krisen, wodurch bezogen auf Reformen und Innovationen – die Zeit häufig zurückgedreht wird zugunsten traditioneller Lehr- und Lernformen.

Eine Rahmenbedingung der „Makro-Ebene“ liegt, wie bereits oben erwähnt, in der Frage nach der Angemessenheit von Bewertungsmaßstäben vor: Wenn man neue Lernformen etabliert, eine Neue Lernkultur schafft, müssen dann nicht parallel die Kriterien für Bewertung ebenfalls neu aufgebaut werden? Es gibt Beispiele dafür, dass beides gleichzeitig beachtet wird und in einem neuen Ansatz zur Dokumentation und Bewertung von Leistungen seinen Niederschlag findet, nämlich in der Portfolioarbeit. Dieser vielversprechende Ansatz jedoch leidet ebenso unter den „Sparmaßnahmen“ wie andere durch das Projekt „LLL“ initiierte Veränderungen: Wenn sich die Frage nach dem internationalen Wettbewerb stellt, rekurren Schulsysteme und Verantwortliche im Bildungssektor schnell wieder auf die Ebene der Leistungs-Kontrolle durch „abprüfbare“ und vor allem vordergründig quantifizierbare Verfahren der Leistungsfeststellung. Alternative Ansätze werden unter diesen Umständen wieder abgebaut.

#### **5.1.4 Stundentakte, Stundenerfüllung und Schulaufsicht**

In direktem Zusammenhang mit dem oben Erwähnten stehen Beschlüsse, die direkt Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht und Lehr-Lernprozesse nehmen. Die Verkürzung der Zeit bis zum Abitur auf 12 Schuljahre, das neue Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte – dies alles hat Folgen für die Zusammenarbeit an Schulen und für die Vermittlung von Wissen und Werten.

Zeitfenster zur Kooperation von Schulteams, die ein gemeinsames Planen und Handeln im Unterricht ermöglichen, sind ohnehin eher die Ausnahme denn die Regel. Streichung von Entlastungsstunden für die Teilnahme an Schulversuchen und Modellprogrammen vermehrt den Druck auf die Lehrerschaft, die sich überfordert fühlt.

Straffung der Ausbildungs- beziehungsweise Schulzeit setzt – sofern die curricularen Inhalte in ihrer Breite erhalten bleiben sollen – eine höhere Inhaltsdichte des Stoffes pro Zeiteinheit voraus. Die geeigneten Strukturen für eine „dichtere Vermittlung“ sind jedoch noch nicht geschaffen. Die Bereitstellung genügender „Arbeitsplätze“ für Lehrkräfte, die bei einer Anwesenheitspflicht an der Schule für die volle Dauer des jeweiligen Deputats pro Woche erforderlich wird, ist nicht konsequent verwirklicht. Das neue Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte wird auch aus dem Grund von den Lehrkräften grundsätzlich abgelehnt, weil sie zwischen den Schulstunden als Arbeitsstunden und der Zeit für die Schulvor- und -nachbereitung unterscheiden, für die sie Dispositionsfreiräume beanspruchen.

#### **5.1.5 Mikroebene: Was in den Schulen geschieht**

Dass Schulen in ihrer traditionellen Form nicht für individualisierte Lernprozesse ausgelegt sind, ist ein bekanntes Problem. Unter anderem bieten auch die Räumlichkeiten in den meisten Fällen bei Weitem nicht die Kapazitäten, die für selbstgesteuertes Lernen und die Bildung thematischer Lern- und Arbeitsgruppen vonnöten wären. Dies ist aber nur eine Seite der Medaille.

Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Modellversuchs LLL setzt bei den einbezogenen Lehrkräften und Schulleitungen zwingend auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen voraus. Aus der Untersuchung zu den Rahmenbedingungen in der breiteren Stichprobe (vgl. Kap. 4) hat sich gezeigt, dass dieser individuelle Prozess im Bewusstsein der Befragten vertreten ist und dass die eigene Motivation sowie die eigenen Ressourcen als Hauptquelle für das Lernen durchaus (an)erkannt werden.

Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, die in den Modellversuch einbezogen sind, bilden keine Ausnahme. Dennoch sind die folgenden Dinge festzuhalten, die im schulischen Kontext eine besondere Rolle spielen (können). Das Kerngeschäft an Schulen ist das Unterrichten und der Unterricht selbst. Betrachtet man Lehrkräfte und Schulleitungen als eine Art von Unternehmen, so sollte dieses Unternehmen und dessen Entwicklung von allen gemeinsam geplant werden. In der Regel sind jedoch nur bestimmte „Zellen“ innerhalb einer Schule aktiv, die sich dann um die Weiterentwicklung unterrichtlicher und auch organisations- und personalbezogener Bereiche kümmern. Dies kann so weit gehen, dass eine einzelne Person der Lehrerschaft sämtliche Veränderungen, die mit der Teilnahme an dem Modellversuch LLL verbunden sind, schultert. Sofern Freiwillige die Pflichten, welche die Entwicklung mit sich bringt, auf sich nehmen, ist der verbleibende Rest der Lehrerschaft gerne geneigt, die Verantwortung an diese Pflichtbewussten abzugeben. Weiterhin fehlt den Beschäftigten in der Schule sehr oft das Bewusstsein für das Ganze, wohingegen die „Nah-Sicht“, d.h. das kurzfristige Projektdenken sich gut an den Schulen entwickelt hat. Dieses fehlende Prozessbewusstsein sowie die Verlagerung der Verantwortung auf einzelne aktive Kolleginnen und Kollegen stellt eine gemeinsame Weiterentwicklung der gesamten Schule in Frage. Bis hin zum Neid auf die durch die Projektarbeit erfolgende Profilierung der aktiven Kolleginnen und Kollegen an der Schule reichen die Hinweise, dass hier der Einbezug der Schule als Gesamt aus Lehrerschaft, Schulleitung und Elternschaft nicht gelingt.

## **5.2 Rahmenbedingungen aus der Sicht der Projekte, die sich mit der öffentlichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung beschäftigen**

Hierzu zählen die Projekte der Universität Gießen (Hessen), der Universität Landau (Rheinland-Pfalz), SOLAR (Bremen), des VHS-Verbandes Mecklenburg-Vorpommern, LernEN sowie Unna (beide NRW) und BIG (Sachsen).

### **5.2.1 Einschränkungen von außen**

Einige der oben genannten Rahmenbedingungen spiegeln sich auch vor dem Hintergrund der öffentlichen Weiterbildung. Ein entscheidender Faktor hierbei ist die Gegenströmung politisch-ökonomischer Tendenzen in Bezug auf Reformprojekte: Sobald die Zeichen der Zeit verstärkt auf wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Probleme weisen, wird das ernsthafte Bemühen um alternatives Lernen und alternative Lernformen und -settings beschnitten.

Streichungen im Bereich der Fördermittel, die zur Schließung von Einrichtungen für Erwachsenenweiterbildung sowie einengende Regelungen für die Bildungsarbeit wirken sich auf die Nachhaltigkeit der durch den MV LLL begonnenen Veränderungen nachteilig aus. Es kann unter diesen veränderten Bedingungen nicht nahtlos fortgesetzt werden, was an Entwicklungen bereits vorzuweisen ist.

Solche konkreten Eingriffe in die Zukunftsstruktur der Modellversuchsprojekte werden aus nahezu allen LLL-Projekten geschildert.

Symptomatisch ist hierbei die Tendenz zum „Rückfall“ hinter die bereits erzielten Ergebnisse. Durch eine solche Praktik scheinen zumindest die in den Modellversuch investierten Gelder falsch platziert beziehungsweise verloren; denn, wenn positiv zu bewertende Entwicklungen aus dem MV LLL durch die Auswirkungen wirtschaftlich-arbeitsmarktpolitischer Reformen aufgehoben werden, werden die Absichten verfehlt und die bereits erzielten Ergebnisse in ihrer Bedeutung deutlich geschmälert. Als weiterhin hinderlich für die Verwirklichung der Projekt- und damit Modellversuchsziele stellt sich die

widersprüchliche Arbeitsmarktpolitik dar, in der sich die verschiedenen Repräsentanten der Öffentlichkeit gegenseitig im Wege stehen und behindern. „Das was die Bund-Länder-Kommission will, wird von anderen konterkariert.“

Sicher ist Politik und die Abstimmung der verschiedenen Wirkungsbereiche eine diffizile Aufgabe. Bei all dem darf jedoch nicht vergessen werden, dass die einzelnen Schrauben dieses Gefüges zu ein und derselben Maschinerie gehören und diese selbst sowie auch die Auswirkungen aller „Stellmanöver“ immer als Gesamt zu betrachten sind.

### **5.2.2 Einschränkungen von innen**

In den Einrichtungen selbst gestaltet sich ein Umdenken sehr schwierig. So ist z.T. nach wie vor eine heftige Sperre zu vermerken, sich strukturell-organisatorisch und nach außen zu bewegen. Bedingt ist dies u.a. durch die gewachsene Struktur mit hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern, die immer noch sehr stark angebotsorientiert denken und handeln.

### **5.2.3 Die Rolle der Lehrenden – die Rolle der Lernenden**

Im Zusammenhang mit den Schulprojekten wurde bereits auf diesen Punkt eingegangen. Natürlich spielen Umdenkprozesse auch in der öffentlichen Weiterbildung eine große Rolle. Hierzu gehört die Feststellung, dass Lehrende vor allem in der öffentlichen Weiterbildung gefordert sind: Von ihnen wird zunehmend flexibles Eingehen auf die Bildungssuchenden erwartet, Beratung in Lernsituation, Diagnostik von Lernschwierigkeiten und auch Unterstützung bei der Zusammenstellung von Lernmöglichkeiten und -inhalten. Solche Aspekte müssen bei der Planung von Programmen, bei der Planung von Kursen (i.w.S.) und selbst auf der Mikro-Ebene beim Durchlaufen einer einzelnen Fortbildungssequenz berücksichtigt werden. Dies alles setzt eine eingehende Beschäftigung und die eigene Konfrontation mit der Rolle als Lernender voraus. Der Perspektivenwechsel gehört zum Repertoire des Lebenslang-Lernenden.

Sofern diese Desiderata von den Lehrenden umgesetzt werden können, finden Lernende in der öffentlichen Weiterbildung eventuell eine Situation vor, in der sie sich von einer Konsumenten-Mentalität grundsätzlich lösen müssen. Sicher entscheidet jede/r Lernende selbstgesteuert ob er/sie Lerninhalte in den eigenen Wissensbestand aufnimmt und einarbeitet oder nicht. Die Erarbeitungsformen im Zusammenhang mit „Neuer Lernkultur“ jedoch fordern ein weitaus höheres Maß an Beteiligung am Konstruktionsprozess des Wissens als in klassischen Lehr-Lern-Arrangements. Es wundert nicht, wenn in diesem Zusammenhang auch das Wort „Lernarchitektur“<sup>50</sup> geprägt wird.

### **5.2.4 Der Rahmen für die Förderung der Benachteiligten**

Zunächst ist die Frage zu klären, welche Personenkreise zu diesen „Bildungsbenachteiligten“ gehören. Innerhalb des Modellversuchs zeigen sich verschiedene Gruppen, die einbezogen werden. Es sind die bildungsbenachteiligten Jugendlichen und jungen Auszubildenden. Es sind Personen, die auf dem sogenannten „zweiten Arbeitsmarkt“ Schwierigkeiten haben, sich in eine Fortführung der beruflichen Tätigkeit einzugliedern. Es sind jedoch auch Seniorinnen und Senioren, die Anschluss an technisch-kommunikative Weiterentwicklungen suchen und diese aufgrund der fehlenden beruflichen Einbindung nicht mehr ohne Weiteres erhalten. Schließlich zieht sich die Schleife bis hinein in den

---

<sup>50</sup> Dieser Ausdruck stammt aus dem Protokoll des Giessener Interviews 2003. „Lernarchitekten“ konstruieren beziehungsweise bahnen den Weg, auf dem ein Individuum das Wissen auffindet und verarbeitet.

Bereich der Schulen, in dem bereits im Primarbereich tragfähige Förder- und Integrationskonzepte zur Hilfestellung für die Kinder nicht in dem Maße wie benötigt vorhanden sind.

Die Förderung von Benachteiligten ist ein Thema, das in der Zukunft noch an Brisanz gewinnen wird, wenn die Prozesse der Abkoppelung dieser Gruppen von Benachteiligten vom sozialen und bildungspolitischen Sicherheitsnetz weiter fortschreiten. Arbeitsmarktpolitische Reformen wie die Stufen I bis IV des Hartz-Konzeptes sind geeignet, um dieses Auseinanderdriften der Gruppen der „Bildungswilligen und Bildungssuchenden“ sowie der „Förderbedürftigen und Bildungsflüchtigen“ zu verstärken.

Die Ergebnisse zum Thema Rahmenbedingungen, bezogen auf den Aspekt der Bildungsbenachteiligten, dokumentieren, dass hier insgesamt eher zu wenig als zu viel Ansätze existieren. Sieht man den gesamten Modellversuch als einen Rahmen für gezieltes Handeln im Hinblick auf das Lebenslange Lernen, so machen diejenigen Projekte, in denen besagte Zielgruppe explizit angesprochen werden soll, nur einen sehr geringen Teil aus. Zwar werden unter einer größeren Anzahl der Unternehmungen unter Umständen auch „bildungsfernere“ Personen angesprochen, dies jedoch nicht im Sinne eines Hauptanliegens.

Ferner zeigen die Rückmeldungen zu den Rahmenbedingungen, dass das Maß, mit dem die Fortschritte der Bildungsbenachteiligten gemessen werden, über eine sehr feine Einteilung verfügen muss, um auch kleinste Nuancen der Veränderungen feststellen zu können: Die Entwicklungen spielen sich häufig auf einer Mikro-Ebene ab, die sich zudem den traditionellen Kriterien für Erfolg und Misserfolg von Bildungsmaßnahmen entzieht.

### **5.2.5 Verstrukturierung und Bürokratisierung**

Veränderungen brauchen schnelle Wege. Schnelle Wege, das bedeutet zum einen: Flexible Handhabung eines Budgets, über das nach den jeweils aktuellen Gegebenheiten und Erfordernissen innerhalb eines Projektes, aber auch innerhalb der Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügt werden kann. Kontrollbedürfnisse der Finanzbehörden und feste Vorstellungen über die Angemessenheit bestimmter Güter oder Leistungen zur Umsetzung von LLL müssen am tatsächlichen Bedarf ausgerichtet sein und nicht umgekehrt.

Schnelle Wege bedeutet zum anderen, dass der Zugang zu den Bildungsangeboten im wahren Sinne des Wortes offen und begehbar für die Nutzer ist. Aktionen zur Vereinfachung und Inventarisierung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Bildungssuchende sind zu begrüßen; die Parallelexistenz vieler solcher „Bündelungen“ nebeneinander, die dann ebenfalls wieder in Bündeln zusammengefasst werden, erzeugt jedoch eher Verwirrung als Klarheit. Koordination von Aktionen im Vorfeld dieser in der besten Absicht begonnenen Strukturierungsversuche ist nicht nur in einem Modellversuch, sondern auch im Allgemeinen nötig.

## **5.3 Zusammenfassung**

Als bedeutendster Einflussfaktor bleibt festzuhalten, dass Initiativen, die im konkreten Fall aus den Arbeiten des Modellversuchsprogramms LLL stammen, trotz teilweise sehr guter Erfolge nicht die Würdigung finden, die ihnen gebührt. Einerseits fehlen günstige Bedingungen für die Einrichtung und das Erzielen von Nachhaltigkeit, andererseits ist die öffentliche Resonanz auf solche in Modellversuchen entwickelten Settings nicht entsprechend intensiv. Es fehlt ein „nationales“ Echo,

das den Projekten und vor allem auch den Nutzern der Angebote aus dem Modellversuch LLL eine Anerkennung ihrer Leistungen demonstriert.

Dieser Punkt kann durch konkrete Informationspolitik seitens der verantwortlichen Ministerien angegangen werden. Entsprechende Quellen der Informationsvermittlung sind durch die journalistischen Organe der jeweiligen Ministerien gegeben (z.B. durch den BMBF-Pressedienst). Die fachwissenschaftliche Welt könnte durch den IDW (Informationsdienst Wissenschaft) versorgt werden.

Die Informationspolitik allein wird jedoch nicht ausreichen, um die Ergebnisse des Modellversuchsprogramms LLL zu distribuieren und die Etablierung eines neuen Paradigmas von Lernen insgesamt zu etablieren. Ein Gradmesser für die Änderungsbereitschaft innerhalb der Bildungspolitik und Bildungspraxis in Deutschland ist das Aufrecht-Erhalten und die Weiterentwicklung eines einmal erreichten Niveaus. Solange in ökonomisch weniger günstigen Zeiten das Vertrauen in Innovationen sinkt, können sinnvolle Konzepte wie LLL nicht in dem Maße greifen, wie dies unter der Bedingung konsequenter Förderung möglich wäre.

## Anhang

Lern-Kultur repräsentiert und realisiert Basisannahmen und Werthaltungen zu Lernprozessen und den daran Beteiligten

Lernen und Lernkultur stehen für uns in Zusammenhang mit Ermöglichung und Ermutigung.

Die eigenen Fragen und Vorerfahrungen der am Lernprozess Beteiligten sind Grundlage für einen weiterführenden Lernprozess. Lernen bedeutet für uns entdecken, erfinden und entwickeln. Es wird möglich, wenn es um „echte“ Fragen und das Schaffen von Wissen geht. Dabei interessieren uns die in diesem Zusammenhang bestehenden Wechselwirkungen, z. B. von Lebenslauf und Lernen oder Organisationsstruktur und Organisationsmitglied.

### Allgemeine Bestimmung von Lernkultur

#### Bestimmung:

Lernkultur meint das lernwirksame Gesamt aus Denkhaltungen, Werte und Normen sowie aus den lernwirksamen Handlungen und Strukturen, die aus den Denkhaltungen usw. einerseits hervorgehen und sie andererseits erzeugen. Sie gewinnt ihr Profil durch die inhaltliche Ausrichtung und durch das Ausmaß an innerer Stimmigkeit insbesondere im Verhältnis zwischen Denkhaltungen usw. und Handlungen bzw. Strukturen.

Sie entwickelt sich im sozialen Miteinander als Leistung einer Gruppe, der ein Lernprozess vorausging. Da Lernkultur Aspekte der Kommunikation enthält, kann sie u.a. anhand des gegenseitigen Informationsaustausches sowie der Verbreitung und Verfügbarkeit von Informationen und anhand ablaufender Informationsflüsse beobachtet werden.

#### Sinn:

Lernen steht im Kontext vieler Variablen. Verändern sich diese Variablen, wird auch eine Entwicklung und Veränderung in der Lernkultur herausgefordert. Können Gewohnheiten zu Gunsten dieser Entwicklung nicht verändert werden, besteht die Gefahr, dass sich die jeweilige Lernkultur überlebt.

Jede bestehende Lernkultur steuert Selektionsmechanismen für *Lernarrangements und* mithin lernrelevante Konstellationen.

Lernkultur vereinigt Heterogenität und führt zu Gewohnheiten und zu Sicherheit. Damit kann sie als Orientierung für gemeinschaftliches Handeln im Rahmen von Lernen dienen. Gleichzeitig erleichtert sie das gemeinschaftliche Leben und Lernen, wenn Veränderungsimpulse wahrgenommen und bei Bedarf auch Konsequenzen gezogen werden.

#### Menschenbild:

Jede Lernkultur hat ihre Basis in einem bestimmten Menschenbild, von dem ausgehend Lernen definiert wird, Methoden entwickelt und Inhalte ausgewählt werden. Gesellschaftliche

Entwicklungen, Krisen und Einflüsse von Vertretern anderer Lernkulturen und auch eigene Mitglieder hinterfragen und verändern die jeweilige Lernkultur. Es findet eine Überprüfung auf ihre Aktualität und weitere "Lebensfähigkeit" statt.

## Neue Lernkultur

### „Neues“ Verständnis von Lernen

Lernen braucht die bewusste Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion eigener Denkweisen und Handlungen.

Lernen wird als ein Prozess betrachtet, der überall und zu jeder Zeit stattfindet. Insofern kann jeder Ort, jede Situation und jeder Prozess Lernort und Lerngelegenheit sein.

Bei der Gestaltung neuer Lernkultur werden ungewöhnlicher Lernorte (Einkaufspassage/ Fußgängerzone, Behörden, öffentliche Plätze etc.) einbezogen, informelles Lernen berücksichtigt, Alltagslernens und Lernprozesse in der Erwerbsarbeit beachtet sowie Möglichkeiten eröffnet, die Ziele, Formen und Bedingungen des eigenen Lernens selbst zu gestalten.

*Operationelle Definition von „Neue Lernkultur“*

„Neue Lernkultur“ umfasst folgende Einzelelemente in der jeweils beschriebenen Ausprägung:

<b>Ausprägung:</b>	<b>Einfälle, Situationen, Fragen ...</b>
Lerngruppe: Menschen unterschiedlichster Personengruppen (unterschiedlichen Alters, sozialer und ethnischer Herkunft, unterschiedlichen Standortes) oder homogene Gruppen (z. B. Mädchen und Frauen, Ältere) oder Menschen mit besonderen Bedarfslagen (z. B. Lernungeübte) nehmen am Lernprozess teil.	
LernbegleiterInnen: Pädagogische MitarbeiterInnen verstehen sich in einer Kombination von Funktionen als Dozenten, Moderatoren, Organisatoren, Methoden- und Medienkenner (auch im Blick auf Selbstlernmaterialien und Lernmedien) sowie Lernhelfer und Lernberater. Sie sind Gastgeber (z. B. einer Bildungseinrichtung) und als solche stilbildend für eine Lern-Kultur.	
Lernprozess: Die Lerngruppe und die pädagogischen MitarbeiterInnen stehen in einer wechselseitigen Lehr-Lern-Beziehung d. h., der Lehrende versteht sich auch als lernend und der Lernende auch als lehrend im Prozess einer Gruppe. Unbeschadet von funktionsspezifischen oder zeitweise erfolgenden Rollendifferenzierungen wird die gemeinsame Situation von <i>allen</i> Beteiligten als Situation des <i>eigenen</i> Lernens definiert	

(symmetrische Situationsdefinition).	
Lernumgebung: Das Lernen geschieht in einem Rahmen, der in Ausstattung und Klima bewusst lernfördernd gestaltet ist.	

Teilnehmerzentrierung: Die Teilnehmenden und ihre Aktivität, ihr Lernen und Lernfähigkeit stehen im Mittelpunkt des Planens und Handelns.	
Lebensweltorientierung: Der Lernprozess bezieht die Lebenswelt, den Alltag und die jeweils aktuelle Situation der Lernenden ein.	
Erfahrungs-/Handlungsorientierung: Das Lernen nutzt bisherige Erfahrungen der Teilnehmenden und ermöglicht ihnen neue. Dem dient auch das individuelle und gemeinsame Handeln.	
Ganzheitlichkeit: Der Lernprozess bezieht mehrere Sinne der Teilnehmenden und ihre Emotionalität ein.	
Selbstorganisation: Die Teilnehmenden formulieren und gestalten Ziele, Inhalte, methodisches Vorgehen, Organisationsformen und Prozesse sowie die Umgebung ihres Lernens selber und reflektieren diese Prozesse.	
Lokalität / Flexibilität: Das Lernen geschieht auch wohnortnah und mit flexiblen Zeiten.	
Vernetzung: Die Vernetzung verschiedener Institutionen bündelt und nutzt wechselseitig Kräfte und Potentiale (Kooperationen sowohl von ähnlich organisierten, strukturierten und inhaltlich arbeitenden als auch von sehr unterschiedlichen Institutionen).	

Neue Lernkultur als Ganzes enthält diese Elemente und integriert sie in eine Gesamtkonzeption, die von allen Beteiligten getragen wird.

Sie wird außerdem getragen von einer Professionsethik der Mitmenschlichkeit und des Respekts vor dem anderen.

Zusammengestellt von Friederike Nicklas M.A. und Prof. Dr. Jörg Knoll aufgrund:

Thesenpapier „Neue Lernkultur“ des Projektkolloquiums am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig (2003)

Operationelle Definition für „Neue Lernkultur“ von Konstanze Ilmer M.A. und Prof. Dr. Jörg Knoll im Projekt „Lernen 2000“ (2002)