

<p><b>Annette Schwarz / Martin Henkel</b></p> <p><b>Qualitätskriterien für selbst organisiertes Lernen am Beispiel des Netzwerks ,TransferLernen'</b></p>
---

**Auszüge aus einer vom BMBF geförderten Studie**

**Verantwortlich:**  
**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung**  
Rosemarie Klein  
Saarbrücker Str. 33  
44135 Dortmund  
fon: 0231-423380  
fax: 0231-4271114  
email: [bbbklein@cityweb.de](mailto:bbbklein@cityweb.de)

in Kooperation mit dem  
Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Soest  
Rudolf Epping

Dortmund, Juni 2003

## Impressum

Dieser Beitrag basiert auf der vom BMBF geförderten Studie „Weiterentwicklung von Qualitätskriterien für selbstorganisiertes Lernen. Problemorientierte Fallstudie von Qualitätsringen am Beispiel des Netzwerkes ‚TransferLernen‘: Weiterbildner/innen lernen selbstorganisiertes Lernen im Rahmen der Ausschreibung Q 013 zur Qualitätsinitiative in der beruflichen Weiterbildung.

Dortmund, Juni 2003

## Vorwort

Im Rahmen der Initiative zur Sicherung von Transparenz und Qualität in der beruflichen Weiterbildung ist diese Studie im Bereich der ‚Weiterentwicklung von Qualitätskriterien für selbst organisiertes Lernen – Problemorientierte Fallstudie von Qualitätsringen‘ verortet.

Am Beispiel des Netzwerks ‚TransferLernen‘, einem kooperativen Zusammenschluss von (derzeit) fünf Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung in NRW und dem bbb als Einrichtung der Personal- und Organisationsentwicklung, wird nachfolgend eine Problem-skizze des aktuellen Entwicklungsstandes auf der Basis der bisher einjährigen Netzwerkpraxis entfaltet.

Die Ausführungen basieren auf einer summativen Evaluation der einjährigen Arbeit des Netzwerks TransferLernen<sup>1</sup>, als Basis für die Problemdarstellung. Diese kritische Analyse wurde von den Kooperationspartnern des bbb Annette Schwarz und Martin Henkel auf der Grundlage von Prozessdokumenten und narrativ-fokussierten Interviews mit TransferLern-Beteiligten erarbeitet. Die Autorin/der Autor als Nicht-Beteiligte am Netzwerk konnten die erforderliche kritische Außenperspektive einnehmen.

Der Einblick in das Netzwerk TransferLernen zielt darauf ab, in einer problemorientierten Skizze unter vier Qualitätsaspekten einen fokussierten Einblick in die bisherige Arbeit zu ermöglichen und diese Qualitätsaspekte dabei mit Hilfe der Evaluationsergebnis inhaltlich ausdifferenzieren. Ausgangs- und Zielpunkt bildet dabei die Erwartung - die zu diesem Zusammenschluss als Netzwerk führte -, in einem Zusammenschluss mehrerer Erwachsenenbildungseinrichtungen gemeinsame Wege zu einer neuen Lernkultur in den Einrichtungen zu beschreiten, indem das pädagogische Personal sich für die Unterstützung selbst organisierten Lernens in einer dualen Ausrichtung qualifiziert:

- a) im Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung, SOL in der eigene Bildungspraxis umzusetzen und
- b) im Blick auf das Schaffen von Strukturen für das kontinuierliche eigene Weiterlernen im Prozess der Arbeit.

Die Spezifik der kooperativen Zusammenarbeit wird dabei einen roten Faden auf der Makroebene darstellen. Auf der Mesoebene stehen Fragen um organisations- und personalentwicklerische Qualitätsaspekte in den Einrichtungen, die eine neue Lernkultur befördern/behindern. Auf der Mikroebene werden Qualitätsaspekte beleuchtet, die im didaktisch-methodischen Bereich auf SOL-ausgerichteter Lernangebote liegen.

Wir danken an dieser Stelle Herrn Dr. Bentrop vom BMBF für die Übertragung der Nutzungsrechte für die folgenden Ausführungen.

Rosemarie Klein

---

<sup>1</sup> Zum Projekt TransferLernen siehe auch den als Down-Load unter [www.bbb-dortmund.de](http://www.bbb-dortmund.de) bereitgestellten Auszug aus dem Abschlussbericht.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	3
1. Zielsetzung und Aufbau .....	4
2. Entstehungshintergrund und Beteiligte des Netzwerks TransferLernen .....	7
3 Selbstverständnis und Ziele .....	8
4 Arbeitsstrukturen.....	9
5 Projektumsetzung.....	10
5.1 Zeitlicher Ablauf des Projekts: Die wichtigsten Meilensteine im Überblick.....	11
5.2 Die TransferLern-Praxis: Qualitätsmerkmale und Reibungsflächen.....	12
6 Analyse und Interpretation unter Qualitätsgesichtspunkten .....	19
6.1 Qualitätsdimension: Selbstgesteuertes Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit	19
6.2 Qualitätsdimension: Bildungseinrichtungen als Orte einer neuen Lernkultur .....	21
6.3 Qualitätsdimension: Lehrende werden zu Lernenden .....	30
6.4 Qualitätsdimension: Pädagogische Mitarbeiter/innen als „Change Agents“ einer neuer Lernkultur .....	37
7. Qualitätsaspekte im Überblick.....	37

## 1. Zielsetzung und Aufbau

### Die Zielsetzungen dieser Studie sind:

- Analyse von Qualitätsmerkmalen zur Unterstützung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen beim pädagogischen Personal
- Identifizierung von Qualitätsmerkmalen zur Unterstützung der Fähigkeit zu selbstgesteuerten Lernen auf der Supportebene der Einrichtungsorganisation.

Empirische Basis bildet das Netzwerk TransferLernen, das nach einjähriger Arbeit im Rahmen dieser Studie evaluiert wurde. Die Instrumente der Evaluierung sind:

- Sichtung und Analyse der Prozessdokumente des Netzwerks (Protokolle, Projekttagbuch, Planungs- und Konzeptpapiere, Schlussbericht, Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der ‚TransferLerner/innen‘, Ergebnisse von Bilanzierungsgesprächen in den am Netzwerk beteiligten Personen)
- Einzelinterviews mit Netzwerkmitgliedern (Einrichtungsleitungsebene)

### Zum Aufbau:

Nach einer Chronologie, die eine differenzierte Darstellung der Strukturen und der Arbeitsweisen des Netzwerk TransferLernen enthält, wird die bisherige Praxis unter vier Qualitätsdimensionen<sup>2</sup> analysiert, die im Netzwerk TransferLernen als im Konsens verabschiedete Leitlinien für die gemeinsame Arbeit gelten.

### Vorab bemerkt: Zum Begriff der „Qualität“ im Bereich der Erwachsenenbildung

So sehr die Diskussion über „Qualität“ im Mittelpunkt pädagogischen Handelns, hier besonders im Bereich der Erwachsenenbildung (Fort- und Weiterbildung, Rehabilitation und Wiedereingliederung), steht, so wenig Einheitlichkeit besteht in der Literatur über die inhaltliche

<sup>2</sup> Im Antrag für diese Studie wurde der Begriff „Qualitätsaspekte“ verwendet. Gemeint sind damit aber eher Dimensionen der Beurteilung des Kooperations- und Lernprozesses im Netzwerk TransferLernen. Wir sprechen deshalb im Folgenden von Qualitätsdimensionen.

Füllung dieses Begriffs und seine Definition. Es läge nahe, im Erfolg, also im Erreichen des angestrebten Ziels, das wesentliche Kriterium für Qualität des pädagogischen Handelns zu sehen. Dies verbietet sich – folgt man der Debatte der 90er Jahre - zunächst jedoch aus zwei unterschiedlichen, wenn auch miteinander in Zusammenhang stehenden Gründen: Zum einen sind die jeweiligen Ziele in verschiedenen Praxisfeldern / Einrichtungen etc. durchaus unterschiedlich, so daß eine Vergleichbarkeit, die für eine sinnvolle Verwendung des Qualitätsbegriffs konstitutiv ist, nicht besteht. Zum anderen ist der jeweilige „Erfolg“ nicht nur von der Qualität des pädagogischen Handelns abhängig, sondern ebenso von einer Fülle von Voraussetzungen und auf das pädagogische Geschehen von außen einwirkenden Einflussagentien. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich die aktuelle Debatte dadurch aus, dass sie umfassender und differenzierter geführt wird. Die Qualitätsfrage hat sich ausgeweitet vom Lern-Lehr-Prozess auf die Organisation und die Rahmenbedingungen, unter denen sie stattfindet<sup>3</sup>. Nach den Aufregungen der Qualitätsdebatte in den 90er Jahren ist die aktuelle Diskussion, nach wie vor zusammenhängend mit der marktförmigen Organisation von Weiterbildung, um die Suche nach Gemeinsamkeiten und dem Bemühen um Einigkeit im Notwendigen bemüht<sup>4</sup>.

Wir gehen davon aus, dass **Qualität(en)**, differenziert in die Inhaltsdimensionen

**„Qualität des Lern-/Lehrprozesses und seiner Infrastruktur“**

**„Qualität der Organisationsstruktur einschließlich ihrer Kultur“ und**

**„Qualität der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen“**

sorgfältig und differenziert unter ergebnisorientierten und prozessorientierten Kategorien betrachtet werden können<sup>5</sup>.

Qualität im pädagogischen Handeln heißt ständige Überprüfung (Evaluation) und Reflexion der eigenen Praxis mit dem Ziel der Entwicklung von (ergebnis- und prozessorientierten) Grundstandards, der Fehlerkorrektur und –vermeidung. Voraussetzung sind Strukturen und Vorgehensweisen, die eine solche ständige Reflexion ermöglichen, d.h. z.B. Dokumentation der Abläufe, Institutionalisierung von Mechanismen der Evaluation, Definition von Zielen usw.:

### **Qualitätsdimensionen der Evaluierung**

In Hinblick auf das konkrete Ziel des Netzwerk TransferLernen, Elemente selbst organisierten und -gesteuerten Lernens<sup>6</sup> (SOL/SGL) in die Praxis der beteiligten Einrichtungen zu integrieren, sollen in diesem Sinne „Qualitäten“ in folgenden Dimensionen evaluiert werden:

<sup>3</sup> Schiersmann, Chr. 2002: Zweierlei Herausforderung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 25ff

<sup>4</sup> Nuissl, E.: Qualität(en) in der Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 3

<sup>5</sup> vgl. auch Schiersmann a.a.O.

<sup>6</sup> Zur Verwendung der Begriffe ‚selbst organisiert‘, ‚selbst gesteuert‘ ist anzumerken, dass sie in der Literatur und in der Praxis der Weiterbildung unterschiedlich verwendet werden. Die vorzufindenden Definitionen weisen ebenso Überschneidungen wie Differenzen auf. Die Autoren/innen dieser Studie erachten in Anlehnung an Mader und Knoll den Begriff der Selbstorganisation für die im Vergleich zur Selbststeuerung umfassenderen. Selbstorganisation umfasst den individuellen oder auch kollektiven Veränderungsprozess, in welchem Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten erworben, vertieft oder auch verändert werden; zentral ist dabei die bewusste Wahrnehmung von Veränderungsanlässen und die Suche nach Wegen und Formen zur zielorientierten Gestaltung der gewünschten oder erforderlich werdenden Veränderung. Es geht also um das Organisieren in einem umfassenden Sinne. Selbstgesteuert begreifen wir eher als einen Methodenbegriff, der innerhalb eines gewählten Lernsettings greift und wo metakognitive Prozesse der Gestaltung des eigenen Lernens als Prozess aktiviert werden. In der Praxis des Netzwerks TransferLernen hat sich der Begriff der Selbststeuerung als Arbeitsbegriff durchgesetzt, weil er den TransferLerner/innen der Bekannte und Gebräuchliche war. Er wird demzufolge in diesem Berichtsteil häufiger verwendet, wenn es um die Praxisdarstellung geht.

**Qualitätsdimension 1:****Selbstgesteuertes Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit**

Selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen gilt – obwohl empirisch noch wenig untermauert - als zukunftsfähige Lernform. Die Kompetenz zu SOL/SGL wird als Schlüssel zur aktiven Mitgestaltung und Förderung der Verantwortungsfähigkeit der Menschen in Beruf und Gesellschaft betrachtet. Insbesondere für die nachhaltige Verbesserung der Chancen arbeitsmarktbenachteiligter, häufig lernungewohnter Menschen zu einer Teilhabe am Erwerbsleben und zu gesellschaftlicher Partizipation ist es von zentraler Bedeutung, solche zukunftsfähigen Lernformen für diese Zielgruppe zu entwickeln und in berufsvorbereitenden und -qualifizierenden Projekten zu implementieren. Die Weiterbildungspraxis zeigt aber, dass eine deutliche Diskrepanz zwischen Theorie und praktischer Umsetzung der allseits betonten Notwendigkeit einer neuen Lernkultur besteht.

**Qualitätsdimension 2:****Bildungseinrichtungen als Orte einer neuen Lernkultur**

Lebenslanges und selbst organisiertes/-gesteuertes Lernen kann nur zu einer vertrauten und „populären“ Lernkultur werden, wenn Weiterbildungsinstitutionen Raum und Möglichkeiten bieten, um SOL/SGL einzuüben und sich so zu lebendigen Erfahrungs- und Lernorten einer neuen Lernkultur entwickeln. Mitarbeiter/innen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen nehmen in der Dynamik der Veränderungen eine Orientierungs- und gleichzeitig Schlüsselrolle ein. Sie sind die Akteure, die sich im Kontakt mit den Lernenden professionell mit der Förderung von Lernprozessen befassen. Viel Verantwortung wird dabei an die lehrenden Mitarbeiter/innen der Einrichtungen delegiert.

Um diese Verantwortung zu erfüllen, steht für die Lehrenden die Suche nach Gestaltungsformen, didaktischen Umsetzungsmodellen, unterstützenden Medien, brauchbaren Lernmaterialien und die Klärung der eigenen Rolle in der Zusammenarbeit mit den Lernenden im Vordergrund. Mitarbeiter/innen berufsbezogener -Qualifizierungsprojekte sind in hohem Maße mit pädagogischen Anforderungen und komplexen Lehr- und Lernsituationen konfrontiert, die sie im Kontext multiprofessionell zusammengesetzter Teams (mit differierenden professionsspezifischen Verständnissen hinsichtlich der Ziele und Methoden von Lernprozessen) bewältigen müssen. Demgegenüber kann keineswegs selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden über die notwendigen Voraussetzungen, Potenziale und Erfahrungen verfügen, die SOL/SGL für alle am Lern-/ Lehrprozess Beteiligten erfordert.

**Qualitätsdimension 3:****Lehrende werden zu Lernenden**

Um die geforderte Selbstlernkompetenz bei den Lernenden zu fördern, bedarf es des Leitprinzips der „Teilnehmerzentrierung“. Anstelle der Frage: Mit welchen Methoden kann ich Wissen und Kompetenzen fördern? stellt sich für das pädagogische Personal nun die Frage: Welche inneren und äußeren Bedingungen brauchen Lernende, damit sie sich Wissen erschließen und ihre Kompetenzen erweitern können? Soll *Selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen* und *Lebenslanges (Lebensbegleitendes) Lernen* nicht nur zur Beschreibung einer Utopie dienen, liegt ein wesentlicher Ansatzpunkt in der Umorientierung der Rolle des Lehrenden und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung. Lehrende und Auszubildende können nicht mehr vorrangig als „Erzeuger“ von Kenntnissen und Wissen agieren, sondern werden als Moderatoren/innen und Gestalter/innen von Lernprozessen gefordert. Sie sind als Berater/innen im Verständnis von „kooperativen Lernpartnern/innen“ gefragt. Die Orientierung und Ausrichtung auf den einzelnen Lernenden und auf die Selbststeuerung stellt nicht selten ein Über-

forderung dar, wenn pädagogisches Handeln Einzelner nicht in einen gemeinsamen Lernprozess des Teams und der gesamten Organisation eingebunden ist. Lehrende werden selbst zu Lernenden, müssen vertraute Pfade verlassen, um neue Wege zu beschreiten. Sie müssen über ihre Fachkompetenz hinausgehend methodische, soziale und personale Kompetenzen mitbringen bzw. weiterentwickeln, um zukunftsfähige Lernsituationen zu gestalten und die Lernenden im Prozess der Kompetenz- und Wissensentwicklung zu beraten und zu begleiten.

#### **Qualitätsdimension 4:**

##### **Pädagogische Mitarbeiter/innen als „Change Agents“ einer neuen Lernkultur**

Lernen im Wandel wird gesellschaftlich als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Verantwortung für die notwendige Kompetenzentwicklung wird somit an die Träger und die Mitarbeiter/innen unhinterfragt delegiert.

Klassische Angebote zur eigenen Kompetenzentwicklung wie „Methodentraining“, „Einführung in die Arbeit mit Lernsoftware“ usw. werden den Transferanforderungen oft nicht hinreichend gerecht. Die Erfahrung zeigt, dass *SOL/SGL* nur unzureichend theoretisch gelehrt und gelernt werden kann. Zur Umsetzung im eigenen Arbeitsfeld mit den Lernenden bedarf es eigener Lernerfahrungen, braucht es Reflexion, ganzheitliches Lernen, prozessbegleitende Beratung bei der Umsetzung und Synergieeffekte, die sich im Austausch mit allen am Prozeß Beteiligten entfalten und verstetigen. Im Duktus von betrieblichen Veränderungsprozessen gesprochen, werden Weiterbildner/innen so zu „Change Agents“ einer neuen Lernkultur. Der Druck zur Veränderung und zum Lernen rührt aus den eigenen Erfahrungen in der Praxis. In der Bildungsarbeit selbst und in der alltäglichen Arbeit mit den Teilnehmer/innen wird am ehesten deutlich, daß die starren Bildungsangebote mit geschlossenen Curricula und klassischem Frontalunterricht den Anforderungen nicht mehr gerecht werden.

## **2. Entstehungshintergrund und Beteiligte des Netzwerks TransferLernen**

Das Netzwerk TransferLernen ist ein freier Zusammenschluss<sup>7</sup> von fünf beruflichen Weiterbildungseinrichtungen (WBE) in NRW und dem bbb, Dortmund. Diese WBE hatten unabhängig voneinander und aus unterschiedlicher Motivation heraus Wege zu einer neuen Lernkultur in ihre jeweilige strategische Unternehmensplanung integriert.

Die Gemeinsamkeit bestand darin, die pädagogischen / andragogischen Konzeptionen verstärkt auf *SOL/SGL* ausrichten zu wollen und dies über Prozesse der Personal- und Organisationsentwicklung zu forcieren. Ein weiteres gemeinsames Merkmal stellte die Arbeit mit auf dem Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppen dar, wie Langzeitarbeitslosen, Sozialhilfeempfänger/innen, Rehabilitanden, Migrant/innen und Aussiedler/innen, also Gruppen, die als bildungsbenachteiligt gelten und für die selbstgesteuertes Lernen aufgrund zurückliegender Lernerfahrungen eine besondere Herausforderung bedeutet. Bindeglied für die beteiligten Einrichtungen war vor dem Zusammenschluss bereits das bbb, das alle Einrichtungen auf der Planungs- und Umsetzungsebene in Hinblick auf das genannte Ziel beriet und begleitete.

Das Netzwerk konstituierte sich auf Initiative des bbb Ende 2000 mit der Antragstellung auf Projektförderung durch das Land NRW im Rahmen des Programms „Förderung der Innovation der Weiterbildung im Jahr 2001“. Durch die Antragsbewilligung im April 2001 erhielt das

<sup>7</sup> Netzwerke im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass insbesondere zu ihrem Beginn die formale Regelung der Zusammenarbeit (Aushandeln von Kooperationsverträgen, etc.) einen sehr hohen Stellenwert hat. Im Gegensatz dazu stand im Netzwerk des Netzwerk TransferLernen von Beginn an die inhaltliche Kooperation im Vordergrund und nicht deren formale Absicherung.

Netzwerk als öffentlich gefördertes **Projekt** seinen formalen Rahmen und die finanzielle Absicherung der geplanten Aktivitäten zunächst für ein Jahr.

**Beteiligte Einrichtungen waren:**

- Die VHS Krefeld mit dem Fachbereich „Berufliche Qualifizierung“ (Projektleitung)
- Das Berufsbildungswerk - Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB (bfw) NRW II mit den Standorten Hagen und Arnsberg
- Der Caritasverband für die Stadt Oberhausen e.V. mit dem Standort Schloss Bellinghoven / Einrichtung zur Rehabilitation und beruflichen Förderung
- Das Theodor Brauer Haus Berufsbildungszentrum Kleve
- Die Werkstatt Unna GmbH Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft (neuer Name: Werkstatt im Kreis Unna GmbH)
- bbb Büro für berufliche Bildungsplanung (Koordination, Beratung, wissenschaftliche Begleitung)

Fachlich begleitet wurde das Projekt Netzwerk TransferLernen vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) in Soest (heute Landesinstitut für Qualifizierung (LfQ))

Gemäß den im Verlauf des Projekts üblich gewordenen Begriffen bezeichnen wir im folgenden als „*TransferLerner/innen*“ diejenigen pädagogischen Mitarbeiter/innen der fünf Bildungseinrichtungen, die an den Workshops im Rahmen des Projekts teilgenommen haben. Es handelte sich dabei um Personen mit pädagogischer Ausbildung oder mit handwerklicher/hauswirtschaftlicher Ausbildung und pädagogischer Zusatzausbildung (Meister mit Lehrbefähigung). Als „*Bildungsteilnehmende*“ bezeichnen wir diejenigen Jugendlichen und Erwachsenen, die in den Einrichtungen ausgebildet werden. Bei den TransferLerner/innen besteht keine einheitliche Begrifflichkeit für die „Zielgruppen“, d. h. die jeweiligen Bildungsteilnehmenden, die vor allem in Rehabilitationsmaßnahmen als „Klienten“ oder „Hausbewohner“, sonst dagegen meist als „Teilnehmer/innen“ bezeichnet werden.

### **3 Selbstverständnis und Ziele**

Ausgehend davon, dass Lernen sich nicht auf die Phase von Schule und Ausbildung beschränkt, sondern lebensbegleitendes Lernen notwendig ist, um die Anforderungen von Lebens- und Arbeitswelt erfüllen zu können, sahen die beteiligten Einrichtungen die Notwendigkeit, Prozesse für lebensbegleitendes und selbstgesteuertes Lernen zu initiieren und neue Lernkulturen zu entwickeln. Um dies zu realisieren, ist die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals ebenso erforderlich wie die Entwicklung von institutionellen Bedingungen. Beides sind zentrale Aspekte der Qualitätsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen und nur als gemeinsamer Entwicklungsprozess zu gestalten. Die Verknüpfung von Personalentwicklung (Beratung und Qualifizierung des pädagogischen Personals für eine neue Lernkultur des selbstgesteuerten Lernens) und Organisationsentwicklung (Schaffung von Einrichtungsstrukturen, die selbstgesteuertes Lernen für das pädagogische Personal und die Bildungsteilnehmenden ermöglichen) stellten damit das Fundament des Netzwerks TransferLernen dar. Zusammenfassend wurden folgende Ziele benannt:

#### **1. Vorbereitung des pädagogisch tätigen Personals in den fünf Kooperations-einrichtungen der beruflichen Weiterbildung auf eine neue Lernkultur.**



Zielsetzung ist die Entwicklung von Kompetenzen des pädagogischen Personals zur Konzeptionierung, Umsetzung und Evaluierung selbstgesteuerten Lernens in der Bildungspraxis.

**2. Damit verbindet sich das Ziel, ein Weiterbildungskonzept für pädagogisches Personal zu entwickeln, das in hohem Maß Prinzipien von Selbstorganisation und Selbststeuerung integriert.**

Diese beiden zentralen Zielsetzungen erklären den Titel ‚TransferLernen‘. Ausgangspunkt für die Projektkonzeption bildete die Annahme, dass selbstgesteuertes Lernen theoretisch nur unzureichend gelehrt und gelernt werden kann und der Transfer neuer Lehr- und Lernformen zur Umsetzung von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in die Bildungspraxis erfolgreicher sein wird, wenn die Akteure (in diesem Fall die pädagogischen Mitarbeiter/innen der Kooperationseinrichtungen) selbst Erfahrungen mit diesen neuen Lehr- und Lernformen sammeln und reflektieren können.

**3. Damit eng verbunden ist die dritte Zielebene: Intendiert ist eine kritische Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die mit einer neuen Lernkultur einhergehen.** Selbstgesteuertes Lernen soll nicht kritiklos als „Königsweg“<sup>9</sup> zu einer neuen Lernkultur betrachtet werden, sondern der Blick der Bildungsakteure dafür, was das Lernen Erwachsener fördert bzw. hindert, soll durch die eigenen Erfahrungen mit selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen, den Austausch und die Reflexion im Kooperationsverbund geschärft werden.

**4. Das vierte Ziel bezieht sich auf den Zusammenschluß der Einrichtungen in einem Netzwerk. Durch das Lernen der pädagogischen Akteure im kooperativen Verbund sollen Synergieeffekte erzielt werden.** Wo diese liegen, soll im Prozess analysiert werden.

**5. Das fünfte Ziel liegt auf der Ebene der Organisationsentwicklung in den beteiligten Einrichtungen und auf der Ebene der Kooperation. Innerhalb der Einrichtungen sollen (dauerhaft) lernförderliche Strukturen für das pädagogische Personal geschaffen werden. Auf der Ebene des Netzwerks soll das Lernen im Kooperationsverbund dauerhaft installiert werden.**

#### 4 Arbeitsstrukturen

Um die formulierten Ziele erreichen zu können, war es notwendig, im Dialog mit den Beteiligten klare Strukturen zu entwickeln, d.h die Funktions- und Aufgabenbereiche zu definieren sowie die Foren der Netzwerk- und Projektsteuerung<sup>10</sup>:

Die **VHS Krefeld** war als Antragstellerin und Projektleitung für die formale Projektabwicklung verantwortlich.

Das **bbb Büro für berufliche Bildungsplanung** war verantwortlich für die Projektkoordination und übernahm die Aufgaben der

- Beratung und Qualifizierung
- wissenschaftlichen Begleitung.

Das **Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** übernahm im Auftrag des Fördergebers die fachliche Begleitung des Projekts.

<sup>9</sup> Vgl. Ortfried Schäffter (2000): Lernen in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler

<sup>10</sup> Die Strukturen, Funktionen und Aufgaben wurden in TransferLernen differenziert und transparent festgelegt und festgehalten, werden hier jedoch nur in verknappter Form wiedergegeben.

Als Foren der prozessbegleitenden Projekt- und Netzwerksteuerung wurden installiert:

- Der **Projektleitungskreis**, bestehend aus der Projektleitung/VHS, der Projektkoordination/bbb und der fachlichen Begleitung des Projekts/LSW. Die Aufgabe des Projektleitungskreises lag in der übergreifenden Lenkung des Projektfortschritts, insbesondere im kontinuierlichen Abgleich zwischen Antrag und Projektrealität, Reflexion der Projektumsetzung, Reflexion und Dokumentation von konzeptionellen Veränderungen.
- Die **Projektlenkungsgruppe**, bestehend aus den Einrichtungsverantwortlichen der Kooperationspartner, der Projektleitung, der Projektkoordination und der fachlichen Begleitung, übernahm die fachliche Steuerung des Projekts, insbesondere durch die Reflexion von Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Projektziele in den einzelnen Einrichtungen.

Die Installierung dieser Foren zeigt, dass die Orientierung an Verfahrensregeln zur Installation von Qualitätsmanagementsystemen, nämlich

- klare Entscheidungsstrukturen festzulegen,
  - Verantwortungsbereiche zu definieren,
  - Informations- und Kommunikationswege zu vereinbaren,
- von den Beteiligten als Voraussetzung dafür gesehen wurde, ein Projekt der praktischen Qualitätsentwicklung zu betreiben.

## 5 Projektumsetzung

Für die Lerngestaltung im Netzwerk wurden in einem Abstimmungsverfahren drei weitere Foren etabliert.

### Einrichtungübergreifende Workshops

Die Qualifizierung der pädagogischen Akteure/TransferLerner/innen erfolgte in **workshops**, deren Themenstellungen sich aus der Bedarfsanalyse der beteiligten Teams / Einzelpersonen in den jeweiligen Einrichtungen ergaben.

### Einrichtungübergreifende Binnen-Workshops

Aus der Arbeit dieser workshops sollten sich **Binnenworkshops** entwickeln, in denen virulente Fragestellungen aus der Workshoparbeit selbstorganisiert bearbeitet werden sollten.

### Workshopübergreifende Seminare

Als weiteres Element der Kompetenzentwicklung waren **workshopübergreifende Seminare** vorgesehen, in denen gemeinsame Fragestellungen quer zu den Workshops unter Einbindung externer Experten/innen bearbeitet werden sollten. Diese Seminare waren auch für nicht direkt am TransferLern-Projekt beteiligten Kollegen/innen aus den Kooperationseinrichtungen geöffnet.

### Einrichtungsbezogene Transferberatungen

Diese wurden zur Bedarfs- und Interessenermittlung, für die Entwicklung einrichtungsbezogener Ziele und Bilanzierungen des Projektverlaufs etabliert. Die einrichtungsbezogene Sicherung von Erfolgen und Stolpersteinen war ein weiteres Ziel dieses Forums.

### 5.1 Zeitlicher Ablauf des Projekts: Die wichtigsten Meilensteine im Überblick

Oktober 2000	Kommunikation der Idee des Netzwerks von bbb an WBE
November 2000	Netzwerk TransferLernen entsteht per letter of intend; Bilaterale Überlegungen zur finanziellen Absicherung des Netzwerk-Starts
Januar 2001	Antragstellung auf Projektförderung durch Landesmittel NRW ‚Förderung der Innovation der WBE in NRW‘
April 2001	⇒ Telefonische Bewilligung des Projektantrags ⇒ Konstituierender Austausch zwischen bbb und den Kooperationseinrichtungen ⇒ Konstituierende Sitzung des Projektleitungskreises
Mai 2001	⇒ Schriftliche Projektbewilligung ⇒ Arbeitstreffen des Projektleitungskreises zur Konkretisierung der übergreifenden Projektziele und –aufgaben und zur Planung der konstituierenden Sitzung der Projektlenkungsgruppe
Juni 2001	⇒ Konstituierende Sitzung der Projektlenkungsgruppe ⇒ Kommunikation des Projektvorhabens in die Teams der Einrichtungen: Phase der Interessensondierung bei den päd. Mitarbeitern/innen
Juli/ August/September 2001	⇒ Planungsgespräche der bbb-Berater/innen mit den potenziellen TransferLerner/innen und der Einrichtungsleitung/den Leitungsteams mit dem Ziel der Verständigung über weitere Wege vom Konzept zur Umsetzung ⇒ Interessen- und Bedarfsermittlungsphase in den WBEs ⇒ Potenzialanalyse und Erfassen von Rahmenbedingungen in den WBEs ⇒ Erarbeitung inhaltlicher und organisatorischer Strukturen mit den TransferLerner/innen und Einrichtungsleitungen ⇒ 2. Sitzung der Projektlenkungsgruppe zur Verabschiedung eines inhaltlichen und organisatorischen Strukturmodells von TransferLernen ⇒ Auswertung der Ergebnisse der Interessen- und Bedarfsermittlung und Entwicklung potenzieller Workshoptitel/themen
Oktober 2001	⇒ Start-Workshops mit den TransferLerner/innen und Bildung von Binnenworkshops ⇒ Fertigstellung eines TransferLern-Flyers ⇒ Präsentation von TransferLernen in der Region
November 2001 – Februar 2001	⇒ Workshop- und Binnenworkshoparbeit der TransferLerner/innen ⇒ 3. Sitzung der Projektlenkungsgruppe mit dem Ziel einer ersten Bilanzierung des bisherigen Projektverlaufs; Vereinbarungen zum ersten Seminarangebot ⇒ 2-tägiges Seminarangebot ‚Moderationstraining‘ ⇒ 4. Sitzung der Projektlenkungsgruppe: Bilanzierung und Vereinbarungen zur Projektdokumentation und –evaluation ⇒ offizielles Ende der Projektlaufzeit
März 2002	⇒ Durchführung eines Aufbau-Seminars ‚Moderationstraining‘

	⇒ Workshop- und Binnenworkshoparbeit der TransferLerner/innen ⇒ Schreiben und Verabschieden des Projektberichts
April/ Mai 2002	⇒ Workshoparbeit der TransferLerner/innen ⇒ Evaluation von TransferLernen: schriftliche Befragungen der TransferLerner/innen und Bilanzierungsgespräche in den einzelnen Einrichtungen
Juni 2002	⇒ 5. Sitzung der Projektlenkungsgruppe: Projektbezogene Schluss-Bilanzierung, Perspektivendiskussion ⇒ Schriftliche Aufbereitung und Rückbindung der Evaluationsergebnisse in die Einrichtungen

## 5.2 Die TransferLern-Praxis: Qualitätsmerkmale und Reibungsflächen

Die folgende Darstellung des zeitlichen Ablaufes bis zur Projekt-Selbstevaluation und damit zum Ende des ersten Arbeitsjahres beschreibt die Foren des Netzweris und stellt die in ihnen praktizierten Arbeitsverfahren dar. In der Analyse werden bereits erste Qualitätsmerkmale und mögliche Reibungsflächen aufgezeigt.

### 1. Phase: Klärung der Motivation der beteiligten Einrichtungen und Vereinbarungen zu Leitprinzipien von TransferLernen

Das Netzwerk TransferLernen begann, wie die Meilensteine im Überblick oben zeigen, mit dem ersten Arbeitstreffen des **Projektleitungskreises**, um die Ziele zu konkretisieren, Ideen zur Arbeitsstruktur zu sammeln und die konstituierende Sitzung der **Projektlenkungsgruppe** zu planen, die im Juni 2001 stattfand.

Auf dieser ersten Sitzung der Projektlenkungsgruppe wurde deutlich, dass trotz heterogener struktureller Bedingungen in den Einrichtungen eine Reihe von Gemeinsamkeiten bestand (und besteht). Gemeinsam war/ist den Einrichtungen, ihre Bildungspraxis für die Gestaltung von Lernprozessen in Richtung auf selbstgesteuertes Lernen verändern zu wollen bzw. zu müssen. Die Motivation dafür resultierte

- aus den Voraussetzungen der Zielgruppen der Bildungsmaßnahmen (Schulmüdigkeit, fehlende Motivation, Heterogenität und daraus folgend die Notwendigkeit der Differenzierung)
- aus den Anforderungen der Auftraggeber
- aus notwendigen oder wünschenswerten Personal- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen in den verschiedenen Einrichtungen (genannt wurden das Rollenverhalten von pädagogischen Mitarbeiter/innen und das Ziel, Ausbilder darin stärken, Verantwortung an Lernende abzugeben)
- aus den Anforderungen, die die gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Diskussion an berufliche Bildung stellt (Schlüsselqualifikationen, kontextbezogenes Lernen, der Notwendigkeit stärkerer Individualisierung und Flexibilisierung von Lernen, Förderung selbstständigen Lernens)

Weitere Gemeinsamkeiten bestanden darin, dass

- sich alle Einrichtungen in Prozessen der Umstrukturierung befanden,
- ein Bewusstsein der Langwierigkeit von Veränderungsprozessen existierte und damit die Einsicht, dass Veränderungen nur in kleinen Schritten zu bewältigen sind
- Offenheit für Veränderungen existierte.

Als gemeinsames Entwicklungsfeld wurde die Frage der Beteiligung von Mitarbeiter/innen am geplanten Vorhaben identifiziert (wer, warum, wie, mit welchen Perspektiven?). Beteiligung hatte dabei eine weitere Ausrichtung. Zum einen ging es darum, Wege zu suchen und zu beschreiten, um Mitarbeiter/innen für die aktive Mitarbeit als TransferLerner/in zu begeistern. Es ging aber auch darum, **Beteiligungsorientierung als Prinzip von TransferLernen auf der Folie der eigenen Einrichtungskultur zu reflektieren.**

In der konstituierenden Sitzung der Projektlenkungsgruppe wurde auch deutlich, dass ein wichtiges Prinzip und Qualitätsmerkmal der Netzwerkarbeit die **Bedarfsorientierung** darstellt. So wurde beispielsweise bei der Frage der Auswahl der am TransferLernen beteiligten Teams bzw. Einzelpersonen vereinbart, dass jede Einrichtung begründet für sich entscheiden soll, welche Teams bzw. Einzelpersonen an diesem Vorhaben teilnehmen. Zwar hätte die Konzentration auf nur wenig unterschiedliche Berufsfelder, Maßnahmetypen bzw. Zielgruppen eine Vereinfachung in der Projektgestaltung bedeutet, jedoch möglicherweise die Gefahr hervorgerufen, dass das Projekt die Bedürfnisse und Motivationslagen der einzelnen Einrichtungen nur unzureichend berücksichtigt und damit das Lernen im Kooperationsverbund erschwert hätte. Eine Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner wurde von allen Beteiligten als unbefriedigend angesehen.

## **Phase 2: Dialogische Ermittlung des Kompetenzentwicklungs- und Qualifizierungsbedarfs**

Die Orientierung am Bedarf und an den Erwartungen der beteiligten Einrichtungen bzw. der pädagogischen Mitarbeiter/innen zeigte sich auch in der darauffolgenden Arbeitsphase, in der das bbb Arbeitsgespräche mit den von den Einrichtungen benannten Teams durchführte. Hier wurde das Konzept ‚Netzwerk TransferLernen‘ vorgestellt und aufgezeigt, welche Zielsetzungen es verfolgt, bezogen auf die pädagogischen Akteure. Als Hauptziele wurden benannt:

- die Bildungsarbeit mit den Teilnehmer/innen soll verstärkt auf Eigenständigkeit, Selbststeuerung und Selbstorganisation ausgerichtet werden und damit einen Beitrag dazu leisten, die gesellschaftliche Forderung nach lebenslangem Lernen zu erfüllen
- das eigene Lernen (als pädagogische Mitarbeiter/in) soll in die Arbeitsorganisation der Einrichtung integriert werden; die dafür notwendigen Rahmenbedingungen und das erforderliche know-how zu selbstorganisiertem Lernen sollen entwickelt werden

Das von der Projektlenkungsgruppe formulierte Ziel, die ersten beiden benannten Ziele auch perspektivisch in andere am Arbeitsprozess nicht unmittelbar beteiligte Teams zu übertragen, also den Auftrag von TransferLernen durch eine Multiplikation der Ergebnisse in den Einrichtungen zu erfüllen, sollte sich für die ausgewählten Arbeitsteams als nachrangig darstellen. Durch weitgehende Transparenz und durch Berichte über Zwischenergebnisse der Arbeit unter Nutzung existierender Kommunikationsstrukturen sollten aber erste Schritte zu einem Transfer in die Einrichtungen gemacht werden.<sup>12</sup> Dabei war möglicherweise auch ausschlaggebend, dass Modellprojekte in Einrichtungen häufig auf Mißtrauen bei den Nicht- Beteiligten stoßen. Hingegen kann eine von Anfang an bestehende Transparenz nach außen dazu beitragen, Konkurrenz zwischen beteiligten und nicht beteiligten Teams innerhalb der Einrichtung minimieren. Das Prinzip der Beteiligungsorientierung und Transparenz bezog sich also nicht nur auf die direkt am Netzwerk Beteiligten.

**Bedarfsorientierung** bedeutete in diesem Arbeitsabschnitt in Hinblick auf die einzelnen Teams und die Leitungen der Einrichtungen

---

<sup>12</sup> Wir werden unter der Dimension 2 darauf eingehen, inwieweit diese Entscheidung auch ein „Stolperstein“ im Projektverlauf war.

- die Ziele von TransferLernen im Dialog auf den jeweiligen Verantwortungsbereich der einzelnen und der Teams herunterzubrechen,
- die Erfordernisse für die Implementierung selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens in den Bildungsangeboten der Einrichtungen zu erfassen
- Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen zu ermitteln
- Erwartungen an die Kooperation abzuklären.
- die Teilnehmer/innen am Netzwerk TransferLernen zu benennen
- zeitliche Ressourcen und Belastungsgrenzen festzustellen

Das praktizierte Modell der umfassenden Bedarfsermittlung (und Potenzialanalyse) zur Strukturierung des Projekts basiert auf Ansätzen der betrieblichen Beratung und Qualifizierung. Es verfolgt in hohem Maß Prinzipien der Selbststeuerung, indem im Dialog mit den Beteiligten die einrichtungsbezogenen Lernziele ermittelt werden, die Lernressourcen erfasst und Lernbedingungen konkretisiert werden. Diese umfassende Bedarfserhebung wurde von den Beteiligten überwiegend als positiv eingeschätzt und trug dazu bei, die Motivation für die Teilnahme an TransferLernen auf der Ebene der Bildungsakteure zu fördern.

### **Phase 3: Beteiligungsorientierte Analyse gemeinsamer/einrichtungsübergreifender Fragestellungen**

Die nächste Arbeitsphase umfasste die beteiligungsorientierte Analyse gemeinsamer Fragestellungen, bezogen auf die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals. Von der Projektkoordination wurden die von den Einrichtungsleitungen und Teams benannten Interessen und Bedarfe ausgewertet, um

- a) Themenstellungen für workshops herauszufiltern, die auf möglichst breites Interesse stießen und am selbst ermittelten Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarf der TransferLerner ansetzten
- b) und daraus Startworkshops als Vorschlag abzuleiten, die dann zum einen der Projektleitungsgruppe zur Entscheidung und den TransferLernenden zur Prüfung und Entscheidung für einen Workshop vorgelegt wurden. (Die Ergebnisse der Auswertung wurden bei der zweiten Sitzung der Projektleitungsgruppe vorgestellt und parallel den potenziellen TransferLernenden zugeleitet.)

Die Einrichtungsleitungen hatten die Aufgabe übernommen, ihre Kriterien für die ‚Auswahl‘ von TransferLerner/innen zu erarbeiten:

- Orientierung an der Zielgruppe (Förderung der Lernmotivation der Bildungsteilnehmer durch selbstgesteuertes Lernen, Orientierung auf Langzeitarbeitslose)
- Prozesse der Personal- und Organisationsentwicklung (Fortsetzung bereits praktizierter Weiterbildung für das pädagogische Personal, durch die Beteiligung von ‚Neuen‘ sollte eine Transfersicherung und Multiplizierung erreicht werden, burn-out der Mitarbeiter/innen vorbeugen, Methoden- und Instrumentenkenntnisse sichern und erweitern, Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen fördern, Methoden- und Instrumentenkenntnisse sichern und erweitern, Unterstützung der Teamentwicklung)
- Förderrechtliche Rahmenbedingungen (Kontinuität für das Personal, neue und veränderte Anforderungen durch die Bewilligung zusätzlicher Maßnahmen)

**Diese Kriterien spiegeln wider, dass vom Leitungspersonal das Hauptziel des Netzwerk TransferLernen in der Personalentwicklung und –qualifizierung gesehen wurde als wesentliche Voraussetzungen für die Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität.**

Gemeinsam war allen beteiligten Einrichtungen, dass bereits begonnene Prozesse der Reflexion und Weiterentwicklung innovativer Bildungskonzepte aufgegriffen, gesichert, in berufliches Handeln überführt und weiterentwickelt werden sollten. Ausgehend vom Verantwortungsbereich und professionellen Selbstverständnis der Leitungsebene wurden als Ziele formuliert:

- Maßnahmekonzepte mit ihren Zielsetzungen und Versprechungen auch verantworten zu können (also die vertraglichen Verpflichtungen, die mit der Anerkennung eines Bildungskonzepts durch den Auftraggeber einhergehen, tatsächlich in der Bildungspraxis umzusetzen)
- Konstellationen, die zu Erfolg bzw. Mißerfolg führen, durchschaubarer zu machen und damit beeinflussen zu können.
- Rahmenbedingungen für den Transfer von erworbenem Wissen zum beruflichen Handeln zu befördern (sowohl bezogen auf Rahmenbedingungen für die Ausrichtung der Bildungstätigkeit auf mehr Selbststeuerung, als auch auf Rahmenbedingungen, die das Lernen der ausgewählten TransferLern-Teams unterstützen)
- konkret erfahrbare Nutzen der im Rahmen des Projekts getätigten Bildungsinvestition

Indem die Einrichtungsleitungen Ziele formulierten, die auf den Ebenen

- Konzeptionelle Verantwortung für die Angebote der Bildungseinrichtungen
- Personalverantwortung
- Verantwortung für die Betriebsorganisation
- wirtschaftliche Verantwortung

liegen, signalisierten sie ihre Bereitschaft, die Verantwortung für den mit dem Projekt intendierten Qualitätsentwicklungsprozess zu übernehmen.

Die formulierten Ziele der Teams bzw. pädagogischen Mitarbeiter/innen konzentrierten sich im Gegensatz zu denen der Leitung stärker auf die Bildungsteilnehmenden und die eigene Profession. Deutlich wurde hier der Wunsch nach einem hohen **Anwendungsbezug**. Mit Blick auf die Bildungsteilnehmenden wurden genannt:

- Konzeptionelle und didaktisch-methodische Ansätze sollen reflektiert, gesichert, weiterentwickelt und erweitert werden, und zwar insbesondere mit dem Blick auf ihre Umsetzbarkeit
- Chancen für selbstgesteuertes Lernen in der Arbeit mit lernungewohnten und lernfrustrierten Teilnehmergruppen sollen ermittelt werden. Dabei richtet sich der Blick (offensichtlich bedingt durch die Anforderungen der Auftraggeber) vor allem auch auf Bildungsteilnehmende in Kurzzeitmaßnahmen, wie z.B. vierwöchige Profiling-Maßnahmen oder 2-3 monatige Trainingsmaßnahmen.
- Lernförderliche Rahmenbedingungen für die Bildungsteilnehmenden sollen erarbeitet werden.

Mit Blick auf den Kooperationsverbund und die Organisationsentwicklung in den Einrichtungen wurden die Erwartungen formuliert:

- Anregungen und Impulse durch die Kooperation mit Erwachsenenbildner/innen aus anderen Einrichtungen zu bekommen. Dabei ist festzustellen, dass eine weitgehende Homogenität der Zielgruppen der beteiligten Einrichtungen nicht als Voraussetzung für die Umsetzung der eigenen Ziele benannt wurde. Die Unterschiedlichkeit der Einrichtungen und Zielgruppen wird von den beteiligten Bildungspraktiker/innen eher als Bereicherung denn als Hindernis gesehen.
- Herstellen von lernförderlichen Rahmenbedingungen für das TransferLernen der beteiligten Teams bzw. Einzelpersonen

- Strukturelle Bedingungen für eine lernförderliche Einrichtungskultur zu entwickeln, die für das pädagogische Personal eine Integration von Lernen und Arbeiten sichert.

Aus der Analyse der Erwartungen und der von den Teams benannten Zielsetzungen wurden von der Projektlenkungsgruppe potentielle Workshopthemen erarbeitet, die folgenden Kriterien genügen sollten:

- Es handelt sich um Aufgabenstellungen, die anwendungsbezogen bearbeitet werden können, d.h. konkrete Arbeitsergebnisse sind zu erwarten.
- Die Aufgabenstellungen ermöglichen einen Austausch von in den einzelnen Einrichtungen entwickelten Ansätzen, Erfahrungsreflexion und Weiterentwicklung.
- Es handelt sich um konkrete Entwicklungsfelder, d.h. dass neue Ansätze im Hinblick auf eine (zeitnahe) Erprobung vorbereitet werden.
- Die Aufgabenstellungen sind überschaubar, d.h. sie können in einem absehbaren Zeitraum und mit einem vertretbaren Entwicklungsaufwand bearbeitet werden.

Neben diesen Kriterien wurden Themenstellungen benannt, die sich vor allem an den in den Einrichtungen virulenten Aufgabenstellungen und den vertretenen Zielgruppen orientierten. Da die Kapazitäten der Projektförderung des Netzwerks auf die Begleitung von in der Startphase max. vier parallel laufende Workshops begrenzt war, wurden in einem transparenten Verfahren die ersten Workshopthemen auf der Grundlage von Mehrheitsvoten (= Mehrfachnennungen bei der Interessen- und Bedarfsermittlung) festgelegt.

In der Erarbeitung der Workshop-Themen wurde deutlich, dass (auch) für die Leitungsebene die Umsetzung in Bildungspraxis ein wesentliches Qualitätskriterium darstellt. Sowohl in den Vorstellungen zur Workshopgestaltung als auch in der Definition der Erfolgskriterien spielte der Anwendungsbezug eine wesentliche Rolle. Dieser sollte auch durch eine arbeitsplatznahe Transferberatung gesichert werden.

Netzwerke sind tendenziell immer mit dem Problem der Konkurrenz um knappe Ressourcen konfrontiert. Aufgrund der weitgehenden regionalen „Entzerrung“ bzw. auch der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen (was auch den Zugriff auf unterschiedliche Fördermittel einschließt) war diese Problematik nicht in allen Einrichtungen aktuell. Dennoch war es notwendig, vor Beginn der Arbeit der Transferlerner/innen Vereinbarungen zur Gestaltung des Austausches zu treffen. Dabei ging es vor allem um die Frage, wie offen in den Workshops mit eigenen Entwicklungsarbeiten/Konzepten/Methoden/Instrumenten umgegangen werden könne. Wichtig war es hier, auf der Ebene der Einrichtungsleitungen zu einer Verständigung zu kommen, die den notwendigerweise offen zu gestaltenden Prozess für selbstgesteuertes Lernen in den Workshops nicht einschränkt, gleichzeitig aber für die beteiligten Transferlerner/innen von Beginn an ein Vertrauensverhältnis auf der Grundlage gemeinsamer und transparenter Vereinbarungen zu ermöglichen. Von allen Beteiligten wurde ‚Offenheit‘ als Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit angesehen. Es wurde vereinbart, das Maß und die Bezugspunkte der Offenheit grundsätzlich in den Ermessensspielraum der einzelnen Teammitglieder zu legen. Gleichzeitig wurden die bbb-Beraterinnen gebeten, die Verantwortung dafür zu übernehmen, in Bezug auf die ‚Offenheit‘ ein Gruppenverständnis und einen Gruppenkonsens herzustellen sowie auf das Prinzip eines „gleichberechtigten“ Austausch von Materialien zu achten.

Bezogen auf die Synergieeffekte im Netzwerk definierte die Projektlenkungsgruppe Erfolgskriterien auf zwei Ebenen:



- Kosten und Nutzen sollen in einem vertretbaren Verhältnis stehen. So sollen die Fahrzeiten möglichst gering gehalten werden, was angesichts der räumlichen Entfernungen der beteiligten Einrichtungen vor allem eine wirtschaftliche Notwendigkeit ist.
- Einblick in die Erfahrungen und das know-how von Kolleginnen und Kollegen anderer Einrichtungen soll ermöglicht werden. Es soll eine Offenheit im Geben und Nehmen bestehen.

#### **Phase 4: Arbeit in den Workshops<sup>14</sup>**

Durch das bbb wurden auf der Grundlage des in den Einrichtungen ermittelten Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfs der beteiligten Teams, deren Interessen und den in der Projektlenkungsgruppe vereinbarten Kriterien folgende Workshopthemen ausgeschrieben:

<b>Workshop 1:</b>	<b><i>Selbstgesteuertes Lernen mit lernschwierigen Zielgruppen</i></b>
<b>Workshop 2:</b>	<b><i>Selbstverantwortliche Lernplanung: Lernziele formulieren, Lernwege gehen, Lernerfolge kontrollieren</i></b>
<b>Workshop 3:</b>	<b><i>Fachliches Lernen mit der Förderung von Schlüsselqualifikationen verbinden</i></b>
<b>Workshop 4:</b>	<b><i>Kompetenz- und Interessenorientierung und ihre didaktische Umsetzung</i></b>

Umgesetzt wurden die Workshops 1 und 2. Die Ursachen dafür, daß die beiden anderen Workshops nicht stattfanden, lagen in der ungleich geringeren Resonanz auf deren Themenstellungen (2-3 Einzelvoten), verbunden mit dem Umstand, dass die votierenden Interessenten teilweise erst zu einem späteren Zeitpunkt in das Projekt einsteigen konnten<sup>15</sup>. Um deren Interessen jedoch nicht zu vernachlässigen, wurde in Abstimmung mit ihnen und den anderen Workshopinteressenten beschlossen, die Workshops 1 und 2 inhaltlich um Themenstellungen aus den nicht zu realisierenden Workshops zu erweitern und die Laufzeit der ersten Workshops zu verlängern.

Übergreifende Inhalte, die sich auf Fachwissen, Methodenkompetenz und Reflexion bezogen und im Kontext der Workshopthemen als thematische Klammern bearbeitet wurden, waren:

- Verfahren, Methoden, Instrumente der Ermittlung von Lerninteressen und des Lernbedarfs (als Methodensegment des o.a. Workshop 4)
- Grundprinzipien selbst organisierten und -gesteuerten Lernens
- Moderation als Ansatz in der beruflichen Weiterbildung und zur Steuerung von Team- und Projektprozessen<sup>16</sup>
- Veränderungen in Rolle, Funktion, Aufgaben- und Kompetenzspektrum von Lehrenden

Zur Arbeitsvereinbarung gehörte es, dass die Workshops von den bbb-Beraterinnen moderiert und von einer Praktikantin des bbb (Serviceleitung) protokolliert wurden. Um jedoch Selbststeuerung auch in der Form der Lernorganisation tatsächlich zu praktizieren und damit erfahr-

<sup>14</sup> Die Inhalte und die Arbeitsweise der Workshops werden in der Prozessanalyse (vor allem bezogen auf die Dimensionen 1 und 2) ausführlicher dargestellt.

<sup>15</sup> Offen blieb an dieser Stelle die Frage, ob die Ursachen für das geringere Auswählen von Workshop 2 und 3 möglicherweise in der Themenbenennung und/oder Ausschreibung mit begründet lagen.

<sup>16</sup> Dieser Inhalt wurde zum einen dadurch umgesetzt, dass zum einen die Workshops durch Mitarbeiterinnen des bbb moderiert wurden und die TransferLerner/innen an ihrem eigenen „Weiterbildungsmodell“ die Moderationsmethode aus der Perspektive der Lernenden erlebten, zum anderen durch ein Workshopübergreifendes Grund- und Aufbau-seminar, in dem Moderation als Methode kennengelernt, trainiert und von den TransferLerner/innen für die eigene Praxis erprobt wurde.

bar zu machen, sollten sich Binnenworkshops bilden, um die für die Bildungspraxis relevanten Themenstellungen selbst organisiert zu vertiefen. Ziel dieser Binnenworkshops war es, die zuvor im workshop erarbeiteten konkreten Themen auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen und Bildungspraxis vor allem nutzen- und verwertungsorientiert zu bearbeiten. Die Ergebnisse der Binnenworkshops sollten wiederum in die weitere Workshoparbeit einfließen.

### **Phase 5: Erste Bilanzierungen, Evaluation und Bilanzierungsgespräche**

Durch die nur einjährige Projektdauer ergaben sich zeitliche Überschneidungen zwischen der praktischen Umsetzung (Arbeit in den workshops) und der beginnenden Projektevaluation<sup>17</sup>. Im November 2001 fand zeitgleich mit dem Beginn der ersten workshops eine erste Bilanzierung als Zwischenevaluation in der Projektlenkungsgruppe statt. Hier wird deutlich, dass die von den Einrichtungsleitungen intendierten Prozesse zur Personal- und Organisationsentwicklung durch die konkrete Arbeit in den workshops angestoßen wurden und die TransferLerner/innen sich selbständig auf den Weg begeben, zukünftige Modelle der Personalentwicklung zu erleben. „In der Bilanzierung: Wo stehen wir? wird deutlich, dass die pädagogischen Mitarbeiter/innen neue Prozesse anstoßen. Insgesamt befinden wir uns derzeit damit auf den Zielebenen: neue Prozesse anstoßen, begonnene Prozesse aufgreifen und sichern.“<sup>18</sup>

Gleichzeitig zeigt sich hier vor allem in der eher vagen Beschreibung der weiteren Schritte, dass es auf der Ebene der Einrichtungsleitung noch an Instrumenten und Vorgehensweisen fehlte, diese begonnenen Prozesse für die angestrebte Organisationsentwicklung in den Einrichtungen zu nutzen. Gerade in dieser, in der Nachschau als entscheidend für den Projekterfolg zu wertenden Phase (Personalentwicklungsprozesse angestoßen), fehlen konkrete Vereinbarungen auf der Leitungsebene zum weiteren Vorgehen sowohl einrichtungsintern als auch bezogen auf die Zusammenarbeit des Netzwerks.<sup>19</sup>

Die Netzwerk-Evaluation fand außerhalb der geförderten Projektlaufzeit im Zeitraum April-Mai 2002 statt. Es wurde ein Konsens unter allen Beteiligten darüber hergestellt, diese Selbstevaluation erst nach dem Projektabschluß vorzunehmen, um aus der zeitlichen Distanz zu objektiveren Ergebnissen zu gelangen. Die Erfahrungen zeigen, dass Projekte, die klimatisch und gruppendynamisch positiv und produktiv verlaufen, in ihrer Endphase eher euphorischer eingeschätzt werden als aus einer zeitlichen Distanz heraus. Instrumente für die Evaluation waren zum einen ein von bbb in seiner wissenschaftlichen Begleitfunktion entwickelter standardisierter Fragebogen, der sich an die TransferLernerinnen richtete und netzwerk/projekt- sowie einrichtungsbezogen ausgewertet wurde. Dieser diente zum einen der summarischen Evaluation für die Projektdokumentation. Die Fragestellungen bezogen sich auf

- die Motivation zur Projektteilnahme
- die Bewertung der bedarfsorientierten Einstiegsphase
- die Projektpraxis (bezogen auf die Arbeit in den workshops)
- die Wirkungen des Projekts in das eigene Arbeitsfeld / die eigene Einrichtung
- die Gestaltung der einrichtungsübergreifenden Kooperation
- den Support durch eine externe Einrichtung (bbb)
- die Unterstützung durch Vorgesetzte / Einrichtungsleitung<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Anzumerken ist, dass Selbstevaluationen den Workshops und Projektlenkungssitzungen durchgängig durch systematisch und kontinuierlich angelegte Feedbacks konstitutiv waren. Auf dieser Mikroebene stellte eine gelebte Feed-back-Kultur ein zentrales Qualitätskriterium dar, das sich in verschiedenen Instrumenten konkretisierte.

<sup>18</sup> Protokoll der dritten Sitzung der Projektlenkungsgruppe

<sup>19</sup> Dieser Diskrepanz werden wir unter der Dimension 2 weiter nachgehen.

<sup>20</sup> Die Ergebnisse der Evaluation werden unter den einzelnen Dimensionen dargestellt.

Die einrichtungsbezogene Auswertung dieser Fragebögen bildete zugleich die Grundlage für die von den bbb-Beraterinnen moderierten Bilanzierungsgespräche, die als formative Selbst-Evaluation des Netzwerks TransferLernen in drei Phasen angelegt war:

- ⇒ mit/unter den beteiligten Transferlerner/innen
- ⇒ dann zwischen Einrichtungsleitung/en und TransferLerner/innen und abschließend
- ⇒ zwischen Einrichtungsleitung und bbb-Beraterinnen

Die Bilanzierungsgespräche waren qualitativ angelegt und auf die Reflexion der einjährigen Zusammenarbeit und der Ableitung weiterer Perspektiven ausgerichtet.

Die Bilanzierungen mit/unter den beteiligten TransferLerner/innen verfolgten die Ziele

- TransferLernen inhaltlich und strukturell einzuschätzen
- Nutzenkategorien zu bilden
- Grenzen von TransferLernen zu erfassen
- Einrichtungsbezogene Konsequenzen zu ziehen
- Netzwerkbezogene Konsequenzen zu ziehen

Die Ergebnisse des Bilanzierungsgesprächs mit den TransferLerner/innen waren die Grundlage für den zeitlich direkt anschließenden Dialog zwischen den beteiligten Teams und der Einrichtungsleitung und einem dann anschließenden Abschlußgespräch zwischen den bbb-Beraterinnen und Einrichtungsleitung. Die zentralen Leitfragen für Phase 2 und 3 der Bilanzierungsgespräche waren:

- Was haben wir in unserem ersten Jahr erreicht?
- Was war dem Prozess hinderlich?/ Was haben wir nicht hinreichend bedacht?
- Welche nachhaltige Wirkung hinterlässt TransferLernen und was bedeutet dies perspektivisch für mich (subjektive Ebene)/uns (Einrichtungsebene und Netzwerkebene)?

Ziel der 3. Phase des Bilanzierungsgesprächs war vor allem

- Nutzen und Wirkung des Projekts in den einzelnen Einrichtungen aus der Sicht der Einrichtungsleitungen nach dem Dialog mit den TransferLerner/innen zu erfassen
- Eine Reflexion der Zusammenarbeit aus der Sicht der Einrichtungsverantwortlichen vorzunehmen, und zwar bezogen auf die Zusammenarbeit der TransferLerntteams und dem/der Einrichtungsverantwortlichen
- Perspektiven für die Weiterarbeit im Netzwerk aus Einrichtungssicht zu entwickeln.<sup>21</sup>

## 6 Analyse und Interpretation unter Qualitätsgesichtspunkten

### 6.1 Qualitätsdimension: Selbstgesteuertes Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Für alle am Netzwerk TransferLernen beteiligten Einrichtungen ist festzustellen, dass der Anspruch existierte, „SOL/SGL“ innerhalb der Einrichtungen und zwar insbesondere bezogen auf die arbeitsmarkt- und bildungsbenachteiligten Zielgruppen zu praktizieren, aber gleichzeitig konstatiert wurde, dass auf der Umsetzungsebene ein erheblicher Handlungsbedarf besteht.

Deutlich wird dieser Handlungsbedarf auf der Seite der Einrichtungsleitungen formuliert, indem als Projektziele benannt wird: „Maßnahmekonzepte mit ihren Versprechen tatsächlich verantworten zu können und Vorstellungen und Zusammenhänge von Erfolg und Mißerfolg transparenter zu bekommen und Schritte zu entwickeln, die vom Know how zum Know how to do führen.“<sup>22</sup> Hier spiegelt sich wider, dass zwar der Anspruch besteht, selbstgesteuertes

<sup>21</sup> Ergebnisse dieses Bilanzierungsgesprächs werden wir unter den einzelnen Dimensionen darstellen.

<sup>22</sup> Protokoll der zweiten Sitzung der Projektleitungsgruppe vom 30.08.2001

Lernen zu praktizieren, dass auf der Ebene der Einrichtungsleitung und der Mitarbeiter/innen Offenheit gegenüber innovativen Bildungskonzepten besteht, und dass diese Einstellungen auch gegenüber Auftraggebern auf der konzeptionellen Ebene vertreten werden, die praktische Umsetzung aber eher als unzureichend erlebt wird.

Durch die praktizierten Vorgehensweisen und die eingesetzten Methoden und Instrumente, sowohl auf der Ebene der Projektleitung wie in der praktischen Umsetzung in den Workshops konnten die TransferLerner/innen exemplarisch selbstgesteuertes Lernen selbst praktizieren und in gesteuerten Reflexionsprozessen einen Transfer für ihre berufliche Praxis entwickeln.

Vor allem durch die umfassende dialogische Bedarfserhebung, die sich an Instrumenten der betrieblichen Weiterbildungspraxis orientierte und die verschiedenen Hierarchieebenen der Einrichtungen aktiv einbezog, wurden die Voraussetzungen für eine anwendungsorientierte Gestaltung der personalqualifizierenden Maßnahmen geschaffen. Mit der Erfassung der in der Einrichtung virulenten Themen, bezogen auf die Arbeit mit den Bildungsteilnehmenden, der (einrichtungsbezogenen) Ermittlung der mit dem Netzwerk verbundenen Zielsetzung und der Klärung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen gelang es, die pädagogischen Mitarbeiter/innen zu einem frühen Zeitpunkt verantwortlich in das Projekt einzubinden und an der Entwicklung der Ausgestaltung des Projekts direkt zu beteiligen. **Partizipation** und **Transparenz als Prinzipien selbstgesteuerten Lernens** sind wesentliche Kennzeichen für diese Phase, aber auch für den gesamten bisherigen Arbeitsverlauf.

Das Netzwerk TransferLernen praktizierte in der Phase der Bedarfsermittlung einen wichtigen Ansatz von selbstgesteuertem Lernen, indem der eigene Lernbedarf und die selbst formulierten Lernziele als Ausgangspunkt für die Themenstellungen der Workshops dienten und die Ziele der verschiedenen Beteiligten in einem transparenten Prozess für die Ausgestaltung der gemeinsamen Arbeit genutzt wurden.

Dabei war es eher von untergeordnetem Interesse, ob sich die pädagogischen Akteure aus eigener Initiative an TransferLernen beteiligten oder zunächst eher angestoßen durch die Einrichtungsleitung. Dieser Aspekt wurde auch im Bilanzierungsgespräch der Projektleitungsgruppe angesprochen. Dabei wurde aus Sicht der Einrichtungsverantwortlichen in Frage gestellt, ob eine „radikale Freiwilligkeit“ wünschenswert sei und darauf hingewiesen, dass die Einrichtungsleitung ein hohes Interesse an der Beteiligung der Mitarbeiter/innen hatte und nur aus diesem Interesse heraus die Unterstützung in Form von zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellte.<sup>23</sup>

Entscheidender als eine „radikale Freiwilligkeit“ auf der Ebene der Bildungsakteure war für den Netzwerkerfolg, dass es mit dem **Instrument der dialogischen Bedarfsermittlung** gelang, die Relevanz des selbstgesteuerten Lernens für die eigene berufliche Praxis zu erschließen und so auf der Ebene der pädagogischen Akteure bereits in einer frühen Projektphase einen hohen Grad von Identifikation mit dem „Lerngegenstand“ zu erreichen. Durch das eingesetzte Verfahren gelang es, eine Passung zwischen den konzeptionellen Zielen des Netzwerk TransferLernen, den Zielen der Leitung bezogen auf die eigene Einrichtung und auf die Kooperation im Netzwerk und den Zielen der Bildungsakteure und deren Qualifizierungs- und

<sup>23</sup> Auch in dem von Stephan Dietrich begleiteten und ausgewerteten Projekt SEGEL des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurde festgestellt, dass es für die Selbststeuerung zunächst nicht entscheidend ist, ob die Initiative, in dieser Weise zu lernen, vom Lernenden ausgeht. Von Bedeutung ist allerdings, ob sich die Relevanz des Lerngegenstands erschließt und die zu bearbeitenden Fragestellungen die eigenen sind oder im Lernprozess zu den eigenen werden. Vgl. Dietrich Stephan: Zur Selbststeuerung des Lernens, in: ders. (Hrsg): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld 2001, S.24

Kompetenzentwicklungsbedarf herzustellen. In der Evaluation wird deutlich, dass dieses Verfahren zwar zu Beginn des Projekts erhebliche Zeitressourcen beanspruchte, durch seine Komplexität aber dazu beitrug, dass sich die individuellen Lerninteressen der TransferLerner/innen überwiegend zufriedenstellend im Projekt wiederfinden ließen und umgesetzt werden konnten. Das zeigt vor allem die hohe Zufriedenheit der TransferLerner/innen, die sich in den Ergebnissen der Evaluierung widerspiegelt.

Die Reflexion darüber, welche Bedeutung die umfassende Ermittlung der individuellen und einrichtungsbezogenen Ziele für den gemeinsamen Prozess hatte, erfolgte erst zum Zeitpunkt der Evaluation, und damit blieb offen, ob dieses Instrument der dialogischen Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs auf die praktische Umsetzung in der Arbeit mit den Bildungsteilnehmenden heruntergebrochen und als neue Methode zur praktischen Umsetzung von Elementen selbstgesteuerten Lernens erprobt werden konnte. Ein diesbezügliches Transferbewusstsein wurde in den Evaluierungen nicht sichtbar.

## 6.2 Qualitätsdimension: Bildungseinrichtungen als Orte einer neuen Lernkultur

Die Aktualität des Themas „selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen“ resultiert vor allem aus zwei Entwicklungen. Zum einen hat der rasante Fortschritt in der Informations- und Kommunikationstechnologie neue Anforderungen an die Individuen gestellt und ihnen neue Lernmöglichkeiten eröffnet (oder oktroyiert?) Zum anderen erfordern arbeitsorganisatorische und gesellschaftliche Entwicklungen zunehmende berufliche Flexibilität, Kompetenzen zur Informationsverarbeitung, aber auch die Fähigkeit, angemessen mit Diskontinuitäten in der Berufsbiografie (die häufig aus struktureller Arbeitslosigkeit resultieren) umzugehen. Die Fähigkeit zu selbst organisiertem und -gesteuertem Lernen wird immer mehr zu einem beruflichen Auslesekriterium, was im Umkehrschluss heißt, dass das Fehlen dieser Kompetenz zur beruflichen und gesellschaftlichen Ausgrenzung führen kann.

Stephan Dietrich benennt in diesem Zusammenhang als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, „entlastende Rahmenbedingungen für Menschen und soziale Gruppen in Umbruchsituationen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen „Entschleunigung“ beizutragen.“<sup>24</sup> Als Folge der arbeitsmarktlichen und gesellschaftlicher Entwicklungen nehmen Situationen zu, in denen nicht von außen bestimmt werden kann, was für die Subjekte zum Lernen richtig ist und wo diese vielmehr selbst ihre Ziele in einem Klärungsprozess finden müssen<sup>25</sup>. Für Bildungseinrichtungen stellt sich deshalb die Aufgabe, dazu beizutragen, Lernen als permanente Selbstvergewisserung zu organisieren und selbstreflexive Orientierung zu ermöglichen.<sup>26</sup> Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung arbeitsmarktbenachteiligter und bildungsferner Zielgruppen besteht deshalb die Anforderung an die Institutionen, Bedingungen zu schaffen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, unterstützen und erleichtern.

Das Netzwerk TransferLernen ging davon aus, dass diese Anforderungen um so erfolgreicher umgesetzt werden, wenn Bildungseinrichtungen das Selbstverständnis einer **Lernenden Organisation** entwickeln und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. Grundlegend für die Entwicklung einer Lernenden Organisation ist, dass ohne individuelles Lernen ein Lernen der Organisation nicht möglich ist, auch wenn Lernen der Individuen nicht zwangsläufig ein Lernen der Organisation hervorbringt. Ziel von TransferLernen war deshalb

<sup>24</sup> vgl. Dietrich, Stephan: Zur Selbststeuerung des Lernens in: ders. (Hrsg.): a.a.O. S.20

<sup>25</sup> vgl. Reutter, Gerhard: Berufliche Weiterbildung im Umbruch – Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1999, S. 17-38

<sup>26</sup> vgl. Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied 1996

die Vernetzung von individuellem Lernen (auf der Ebene der TransferLerner/innen in den workshops) und vom Lernen der Einrichtungen (in der Projektlenkungsgruppe).

Zu den wesentlichen Anforderungen an lernende Organisationen gehören u.a.:

- **„Offenheit“**  
Dabei wird unterschieden zwischen partizipativer und reflexiver Offenheit. Während partizipative Offenheit veranlasst, die eigene Meinung auszusprechen, erfordert die reflexive Offenheit, das eigene Denken in Frage zu stellen.
- **Lokale Autonomie**  
Lernende Organisationen erweitern die Handlungs- und Entscheidungsspielräume vor Ort.
- **Zeit, um mit mentalen Modellen zu arbeiten.**  
Mentale Modelle sind tief verwurzelte Annahmen, Alltagstheorien und Verallgemeinerungen, die die Wahrnehmung prägen. Arbeit mit mentalen Modellen bedeutet, diese Annahmen aufzudecken, ihre Beschaffenheit und Genauigkeit zu überprüfen.<sup>27</sup>

Legt man diese Anforderungen an eine lernende Organisation als Maßstab an das Netzwerk TransferLernen an, läßt sich feststellen, dass der formulierte Anspruch, im Rahmen einer lernenden Organisation selbstgesteuertes Lernen als innovatives Bildungskonzept weiterzuentwickeln, zu einem großen Teil realisiert werden konnte. Bezogen auf die Gruppe der Bildungsakteure kann davon ausgegangen werden, dass reflexive Offenheit und die Arbeit mit mentalen Modellen vor allem durch die Arbeitsweise in den workshops umgesetzt wurde. Exemplarisch zeigt sich das im workshop „Selbstgesteuertes Lernen mit lernschwierigen Teilnehmer/innen“, indem die Reflexion der Bilder über ‚lernschwierige Zielgruppen‘ und die Reflexion der eigenen Haltung zu ‚lernschwierigen Teilnehmern und zu selbstgesteuerten Lernen‘ den Ausgangspunkt für die workshop-Arbeit bilden.

Gemeinsam war allen workshops, dass

- die Reflexion der eigenen Rolle im Lehr- Lernprozess und
- die mit der verstärkten Ausrichtung auf selbstgesteuertes Lernen einhergehenden Anforderungen für Lehrende und Lernende bezogen auf fachliche, vor allem aber auch auf personale und soziale Kompetenzen,

im Mittelpunkt standen. Dadurch wurde es möglich, an mentalen Modellen zu arbeiten und den mit selbst organisiertem und -gesteuertem Lernen notwendigerweise verbundenen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen überhaupt zu ermöglichen.

Eine der Grundannahmen war, dass sich durch die Heterogenität der Zielgruppen, mit denen die beteiligten Einrichtungen arbeiteten, Synergieeffekte ergeben könnten. Auf der Ebene der pädagogischen Mitarbeiter/innen lassen sich diese positiven Effekte durchaus feststellen. So ergibt die Bilanzierung, dass der Austausch mit Kolleg/innen aus anderen Einrichtungen als förderlich eingeschätzt wird. Von zentraler Bedeutung sind dabei:

- das Entdecken von Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Strukturen und die bestätigende, sicherheitsgebende Wirkung, die Gemeinsamkeiten für den einzelnen haben
- die bestätigende Wirkung gemeinsamer Erfolgserfahrungen und Problemlagen trotz unterschiedlicher Zielgruppen und Rahmenbedingungen,
- die Bestätigung und Selbstvergewisserung der eigenen Arbeit durch den Austausch mit anderen, der erst die notwendige Sicherheit gibt, um Neues zu erproben,
- die Lernerfahrungen, die aus der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven entsteht, bezogen auf mentale Modelle, zu Lehr-/Lerninhalten, Methoden.
- Diese unterschiedlichen Perspektiven ergaben sich auch aus der Heterogenität der an TransferLernen beteiligten Professionen. Durch die Zusammenarbeit der unterschiedli-

<sup>27</sup> Vgl. Hufschmid, Ester: Lernkultur im Wandel, in: Dietrich, Stephan (Hrsg): a.a.O. S. 84

chen Professionen (Lehrer/innen, Ausbilder/innen/ Sozialpädagoginnen) **in einem gemeinsamen Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprozess** war es möglich, die gemeinsame Verantwortung für den Bildungsprozess praktisch erfahrbar zu machen, die Sichtweise der verschiedenen Rollen als förderlich für den eigenen Lernprozess wahrzunehmen und Wirkungen bezogen auf die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Professionen festzustellen,

- die Notwendigkeit, in der eigenen Arbeit / Einrichtung gelebte mentale Modelle, angestoßen durch Rückfragen von Kollegen, darzustellen und zu reflektieren
- die Erfahrung aus der gelebten Praxis anderer konkret profitieren zu können (im Dialog, im Austausch von Materialien und Methoden).

Auf der Leitungsebene werden die Effekte der Heterogenität nicht einheitlich beurteilt. Zwei Einrichtungsleitungen sehen in den verschiedenen Zielgruppen eher ein Hindernis für den Arbeitsverlauf, andere beurteilen diese Unterschiedlichkeit eher als förderlich, weil auf der Ebene der Bildungspraktiker eine „positive Umdeutung“ stattfand. Entscheidend für das Zustandekommen dieser „positiven Umdeutung“ war, dass die Heterogenität der Zielgruppen innerhalb der beteiligten Einrichtungen in der Arbeit der workshops von den Moderatorinnen explizit aufgegriffen und aktiv angesprochen wurde, um den einrichtungs- und zielgruppen-spezifischen Transfer zu unterstützen. Damit traf TransferLernen einen die berufliche Praxis determinierenden Aspekt, der darin besteht, dass nämlich auch innerhalb einer Einrichtung mit verschiedenen Zielgruppen gearbeitet wird und sich die Bildungsakteure in ihrem Praxisfeld in der Regel auch innerhalb kurzer Zeiträume auf wechselnde Zielgruppen und Maßnahmetypen einstellen müssen.<sup>28</sup>

Unter einem weiteren Aspekt erwies sich die Unterschiedlichkeit der TransferLerner/innen als förderlich. Lernen findet in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung nicht als Einzellerlernen, sondern üblicherweise in Lerngruppen statt, die eine Vielfalt von Lebens- und Berufsbiographien mitbringen. Indem die TransferLerner/innen selbst in heterogenen Lerngruppen als **Experten und Lerner/innen** agierten und diesen Prozess, angeregt durch die Moderation, reflektierten, gelang es über diese Erfahrung größere Sicherheit im Umgang mit heterogenen Teilnehmergruppen zu entwickeln, Heterogenität als Chance in der Erwachsenenbildung zu begreifen, aus der Synergien entstehen können.

Synergieeffekte ergeben sich nicht quasi automatisch aus der Heterogenität von Einrichtungen und Zielgruppen, sondern Heterogenität braucht eine bewußte Gestaltung und Steuerung, um positive Effekte zu erzielen. Vor allem trug das Instrument der kollegialen Beratung, das in der Arbeit der workshops zunehmend wichtiger wurde, dazu bei, reflexive Offenheit bei den TransferLerner/innen zu fördern. **Die bewußte Gestaltung und Steuerung von Heterogenität kann als ein Qualitätskriterium festgehalten werden, das bei selbst organisiertem und –gesteuertem Lernen in Gruppen bedeutsam ist und das es in einem Gestaltungsprojekt auf potenzielle Qualitätsmerkmale hin zu differenzieren gilt.**

Durch die Arbeit in den moderierten Workshops und den selbstorganisierten Binnenworkshops konnten die TransferLerner/innen einen permanenten Rollenwechsel zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ praktizieren und damit den Blick sowohl auf die Transferebene der Bildungsteilnehmenden als auch auf die Transferebene des eigenen Lernens richten. **Wenn**

---

<sup>28</sup> Welche Zielgruppen und Maßnahmetypen in den einzelnen Einrichtungen vertreten sind, hängt in hohem Maß von den Zielsetzungen der jeweils aktuellen Förderprogramme ab. Kennzeichnend für die Arbeit in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung ist daher ein hohes Maß an Flexibilität bei der Umsetzung von Maßnahmekonzeptionen, das vor allem den Bildungspraktiker/innen abverlangt wird.

**man sich an Lehrende wendet, ist dieser Rollen- und Perspektivwechsel ein Qualitätskriterium für selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen.**

Die Arbeitsweise in den Binnenworkshops weist einen hohen Grad an Übereinstimmung mit Arbeitsprinzipien von Qualitätszirkeln auf. Mit Unterstützung durch konkret formulierte Arbeitsfragen, die in den Workshops gemeinsam entwickelt wurden, übernahmen Kleingruppen den Auftrag, Themen vertiefend und ergebnisorientiert zu bearbeiten und anschließend wieder in den Workshop einzubringen. Damit unterscheidet sich TransferLernen in einem wichtigen Aspekt von „herkömmlichen“ Qualifizierungsangeboten. Hier liegt die Verantwortung für den Transfer ausschließlich bei den Individuen, und zwar - und das ist entscheidend - ohne dass eine Möglichkeit der Rückkoppelung gegeben ist. Indem in den Binnenworkshops Themenstellungen aus den Workshops umsetzungsorientiert weiter bearbeitet wurden, war sowohl ein Transfer in die eigene Bildungspraxis durch eine gemeinsame Entwicklungsarbeit besser abgesichert, als auch durch die Rückkoppelung in die Workshops das für die weitere Arbeit notwendige feed-back (das auch in Form von neuen Auftragsvorschlägen erfolgte) möglich.<sup>29</sup>

Entscheidend für das Gelingen dieser Arbeitsweise war die Unterstützung durch die externe Beratungseinrichtung, die auf folgenden Ebenen lag:

- Unterstützung der Arbeit der Binnenworkshops durch das Bereitstellen geeigneter Lernmaterialien oder das Erschließen von Bezugsquellen (auf Anfrage der TransferLerner/innen)
- Koordinierender Service zur Sicherung der Struktur der Folgeworkshops (Verknüpfung der erarbeiteten Ergebnisse, Inputs für die weitere Arbeit).

In den Workshops und Binnenworkshops praktizierten die Bildungsakteure selbstgesteuertes Lernen, indem sie

- die Lernziele (hier in Form von konkreten Arbeitsfragen und Aufträgen) zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ gemeinsam festlegten bzw. an selbst entwickelten Fragestellungen arbeiteten,
- sich das erforderliche Wissen aktiv unter selbständiger Nutzung eines Lernquellenpools aneigneten,
- die Verantwortung für ihren Lernprozess übernahmen,
- in einen sozialen Bezug eingebunden waren,
- ihren Lernprozess im Austausch mit den Beraterinnen und ihrer Lerngruppe reflektierten.<sup>30</sup>

Vor allem durch den permanent zu vollziehenden Rollenwechsel (Lehrender und Lernender) und durch die Reflexionsprozess der eigenen Lernerfahrung (nicht nur resultierend aus dem Netzwerk TransferLernen, sondern auch unter aktiver Einbeziehung der eigenen Lernbiographie) gelang es, den Transfer in die Arbeit mit den Bildungsteilnehmenden herzustellen. Von besonderer Relevanz war dabei die Erfahrung der notwendigen Ausgewogenheit zwischen den Phasen, in denen Inputs seitens der Beraterinnen erfolgten, und denen, die den TransferLerner/innen ein hohes Maß an Eigenverantwortung abverlangten. **Diese Ausgewogenheit zwischen Input und Eigenaktivität stellt in Hinblick auf das Ziel, selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen zu ermöglichen, selbst wiederum ein Qualitätskriterium dar, weil sich an dieser Ausgewogenheit sinnvoll erfahren läßt, dass selbst organisiertes und -**

<sup>29</sup> Allerdings wird die Effizienz der Binnenworkshops unterschiedlich eingeschätzt. Eine beteiligte Einrichtung regt im Bilanzierungsgespräch der Projektlenkungsgruppe an, bei einer Fortsetzung des Projekts diese evtl. nicht weiter zu führen bzw. sie stärker zu strukturieren und zu begleiten.

<sup>30</sup> Unter anderen sind diese Merkmale kennzeichnend für selbstgesteuertes Lernen, vgl. Dietrich, Stephan: Zur Selbststeuerung des Lernens, a.a.O. S. 24



**gesteuertes Lernen nicht im Widerspruch zu Lehrangeboten als Zugriff auf Expertenwissen steht. Selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen in der organisierten Weiterbildung ermöglicht den lernenden Individuen den ökonomischen Zugriff auf ‚Expertenwissen‘. Im Zentrum steht die Frage, was dem individuellen Lernen förderlich ist.** Entscheidend für selbstgesteuertes Lernen ist das Wissen des Lernenden um seine Lernbedarfe im umfassenden Sinne, d.h. bezogen auf Lernziele, -inhalte, -methoden, -wege, -zeiten, -orte). Damit steht auch die Einforderung von Fachkompetenz durch den Lernenden (z.B. in Form eines Lehrvortrags) nicht im Widerspruch zu seiner Selbststeuerung und Selbstorganisation.

Auf der Ebene der Einrichtungsleitungen, die für sich die Projektleitungsgruppe als Lernfeld hatte, lässt sich die Entwicklung einer reflexiven Offenheit zu Projektbeginn durchaus konstatieren, vor allem in der Formulierung der Ziele für die in den Einrichtungen angestrebten Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse. Aus der Analyse der Protokolle der Projektleitungsgruppe geht jedoch hervor, dass diese reflexive Offenheit nicht mehr realisiert werden konnte, als es um die für einen Transfer notwendigen Organisationsentwicklungsprozesse ging.

„Das Projekt hat in der knapp einjährigen Laufzeit noch keine hinreichend befriedigende Antwort finden können, wie langfristig tragfähige Lernstrukturen zu kontinuierlichen Professionalisierung durch Lernen des pädagogischen Personals aussehen können. Das hat seine berechtigten Gründe: Ein Innovations-Projekt hat einen ‚Experimentierstatus‘ und damit verbunden auch einen ‚Modellstatus‘, der zwar vom Modell zur Regel führen soll, zunächst jedoch seinen experimentellen Raum benötigt. TransferLernen als mehrdimensionales Projekt, das sich Rückwirkungen auf organisationaler Ebene mit zur Aufgabe gemacht hat, ist an dieser Stelle zunächst so weit gediehen, den Blick auf strukturelle Chancen und Hemmnisse für kontinuierliche Lernprozesse des pädagogischen Personals in der je eigenen Einrichtung und im Kooperationsverbund zu schärfen und zu konkretisieren. Organisationale Rückbindungen brauchen jedoch Zeit, wenn sie von der *experimentellen Rückwirkung* zur *regelmäßigen Rückbindung* wirken wollen. Dies wurde in TransferLernen zu einer Position im Projektmanagement, die auf den Akteursebenen in die Vereinbarung mündete: **TransferLernen als Innovationsprojekt benötigt zunächst einen experimentellen Raum.** In diesem Raum hat sich das Projekt bislang bewegt. Längerfristige Konsequenzen auf Organisations-/ Strukturebene als Verstetigung des Modells in der Regel stehen (noch) aus.“<sup>31</sup>

In der Workshoparbeit erfolgreich eingesetzte Methoden wurden auf der Leitungsebene nicht mehr praktiziert. Übereinstimmend wurde in der Projektleitungsgruppe die kurze Laufzeit als Hemmnis für den Transfer in die Einrichtungen identifiziert. Darüber hinaus waren unseres Erachtens folgende Umstände hinderlich für den Einrichtungstransfer:

1. die fehlende Gestaltung des Lernortes „Projektleitungsgruppe“
2. die für die einzelnen Einrichtung fehlenden konkreten Schritten und Verantwortlichkeiten für den zu leistenden Transfer.

Zu 1.

Die Projektleitungsgruppe definierte zwar die fachliche Steuerung des Projekts/Netzwerks insbesondere durch die Reflexion von Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Projekt/Netzwerkziele in den einzelnen Einrichtungen als ihre Aufgabe, sich selbst aber nicht als Lernendes Forum. So ist festzustellen, dass zwar zu Beginn eine Reflexion der Rahmenbedingungen der einzelnen Einrichtungen vor allem auf der Grundlage der umfangreichen Bedarfsermittlung und im Hinblick auf gemeinsame Netzwerk Transferlernziele erfolgte, die Reflexion der Rahmenbedingungen für einen Transfer jedoch innerhalb der Projektleitungsgruppe nicht stattfand. So ergibt sich die Situation, dass auf der Ebene der Mitarbeiter/innen Personalentwicklungsprozesse angestoßen wurden, diese aber auf der Leitungsebene keine Entsprechung fanden. So gehörte zum Beispiel eine Transferberatung (auch bezogen auf die Leitungsebene) zum Leistungsspektrum der Netzwerkarbeit, die jedoch von keiner Einrichtung in

<sup>31</sup> Klein, Rosemarie: Abschlußbericht des Projekts „TransferLernen“ April 2002

Anspruch genommen wurde. Offensichtlich existiert ein „heimliches Selbstverständnis“ darüber, dass die Einrichtungsleitungen über alle notwendigen Kompetenzen verfügen, um die personalen und organisationalen Veränderungsprozesse, die sich für eine Einrichtung mit der Etablierung von innovativen Bildungskonzepten ergeben, zu bewältigen.

Bezogen auf Lern- und Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse auf der Leitungsebene stellt der „blinde Fleck“ des Netzwerk TransferLernen eher die Regel als die Ausnahmen dar, obwohl in der fachlichen Diskussion um die Etablierung selbstgesteuerten Lernens die besondere Verantwortung der Leitungsebene für die Gestaltung dieses Prozesses beschrieben und die Notwendigkeit von Lernprozessen auf allen Ebenen betont wird: „Ein hoher Grad von Selbststeuerung setzt eine Kultur in der gesamten Einrichtung voraus, die Lernprozesse auf allen Ebenen (Lernende, Lehrende, Leitung, Verwaltung...) nicht nur ermöglicht, sondern fördert. Es zeigt sich sehr deutlich, dass vor allem Kollegium und Leitung wesentlichen Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern entsprechender Vorhaben ausüben. Angst (vor Veränderung), Unsicherheit, Neid oder Missgunst und Sorge vor Machtverlust bildeten ein Bündel von Hemmnissen. Hoher Erfolgsdruck, geringe Fehlertoleranz, enge Finanzierung und hohe Arbeitsbelastung bildeten ein weiteres Bündel von Faktoren, die die Umsetzung erschwerten. Hierauf hat insbesondere die Leitung der Einrichtung wesentlichen Einfluss.“<sup>32</sup>

So fehlten zwar nicht die Fragestellungen, welche Auswirkungen die Etablierung selbstgesteuerten Lernens auf die hierarchischen Beziehungen in einer Einrichtung, die Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Mitarbeiter/innen haben und welcher Führungsstil die Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse von der Theorie in die Praxis befördert. Jedoch gibt es bislang nach unserer Kenntnis zu wenig Projekte, in denen die Vermittlung der für die Gestaltung dieses Prozesses notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen konkret auf Führungskräfte hin angelegt ist und thematisiert, dass die Bereitschaft zu Veränderungen nicht zwingend ihre Bereitschaft zum Lernen impliziert. Der Handlungsbedarf bezogen auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Umsetzung innovativer Bildungskonzepte scheint also lediglich auf der Ebene der pädagogischen Mitarbeiter/innen zu liegen. Neben dem in der betriebswirtschaftlichen und organisationstheoretischen Literatur beschriebenen rc-Faktor (resistance to change) scheint es vor allem im Bildungsbereich einen rl-Faktor (resistance to learn) zu geben, der aber andererseits, weil er von Projektentwickler/innen und Bildungsplaner/innen vorausgesetzt und als unvermeidlich angesehen wird, in entsprechenden Projekten nicht aufgegriffen und bewußt gemacht wird.

Dabei ist leicht zu verstehen, dass es keineswegs selbstverständlich ist, dass sich Leitungs- und Organisationsstrukturen einer Bildungseinrichtung von sich aus in einer Weise verändern, die dem angestrebten Ziel, selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen in der alltäglichen Bildungspraxis weitgehend zu verwirklichen, angemessen und förderlich ist. Zum einen sind die mit der Organisation und Leitung der Einrichtungen betrauten Personen in der Regel nicht unmittelbar in die Bildungspraxis eingebunden, erfahren also die von ihnen gewollten und unterstützten Veränderungen nicht direkt, sondern nur in ihren Auswirkungen. Sind solche Auswirkungen positiv auffällig, so besteht scheinbar kein Anlaß, auch auf anderen Ebenen etwas zu verändern. Sind die Auswirkungen nicht zu erkennen bzw. erweisen sie sich als negativ, so wird die Ursache in dem Veränderungsprozeß selbst gesehen und kritisiert, hier also im Netzwerk TransferLernen. Andererseits sind Leitungspersonen geneigt, in der Tatsache, dass sie Veränderungen in der Bildungspraxis unterstützen, ja sogar fordern und mit nicht unerheblichen Investitionen an Ressourcen erst ermöglichen, schon den Beweis für ihre der neuen bzw. erst angestrebten Praxis angemessene Art und Weise der Führung und Leitung zu

<sup>32</sup> Dietrich, Stephan: Weiterbildungseinrichtung im Wandel in: ders.:(Hrsg) a.a.O. S. 72

sehen. Anders gesagt: Die Leiter der Einrichtungen könnten geneigt sein, anzunehmen, daß allein schon die Teilnahme am Netzwerk TransferLernen zeigt, daß ihre Einrichtung organisatorisch der neuen oder angestrebten Bildungspraxis adäquat ist. Dieser Eindruck ist dabei keineswegs unberechtigt; es hindert jedoch die Leitungspersonen daran, selbst in diesem Prozeß Lernerfahrungen zu machen. Und schließlich ist es eine allgemeine Erfahrung: Je größer der Verantwortungsbereich, desto schwerer fällt es, die eigene bisherige Tätigkeit als nicht optimal und der Verbesserung bedürftig zu betrachten.

Hier ist ein im Prinzip unlösbarer Zielkonflikt aller Organisationsentwicklung festzustellen, der nur durch Bewußtmachen eben dieses Konflikts möglicherweise pragmatisch entschärft werden kann. Einerseits müssen die Leitungen der Einrichtungen Veränderungen in Gang setzen, unterstützen und bewerten; andererseits sind sie selbst von Veränderungen betroffen und insofern nicht in der Lage, sozusagen von höherer Warte aus den Prozeß zu beurteilen.

Die Orientierung der Bildungstätigkeit einer Einrichtung hin auf selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen bedeutet aber auch, daß die Einrichtung selbst zur lernenden Organisation wird. Im Falle TransferLernen scheint in mancher Einrichtung bei aller tatkräftigen Unterstützung des Vorhabens durch die Leitung doch zu wenig konsequent an der selbstkritischen Überprüfung der Leitungs- und Organisationsstrukturen gearbeitet worden zu sein. Damit mag es zusammenhängen, daß der notwendige einrichtungsinterne Multiplikationseffekt nur teilweise stattfand. Dazu auch folgende Beobachtung: In den Bilanzierungsgesprächen offenbarten einige Leitungspersonen gegenüber ihren pädagogischen Mitarbeitern ansatzweise Einstellungen, die mit dem Modell des selbst organisierten und -gesteuerten Lernens nicht eben kongruent sind. Das heißt, dass Bewertungen abgegeben wurden, die – ob positiv oder negativ, spielt dabei keine Rolle – den Bewertenden als Inhaber eines höheren Maßes an Einsicht voraussetzen, also die Verwendung eines unhinterfragten „mentalen Modells“ offenbaren.

Es hätten neue, bisher nicht vorgesehene, aber der neuen Praxis adäquate, nicht in erster Linie von der herkömmlichen hierarchischen Struktur der Einrichtungen bestimmte, interne Kommunikationsstrukturen geschaffen werden müssen, die jeweils die ganze Einrichtung hätten umfassen müssen. **Bei einer Fortsetzung des Prozesses sollte besonders darauf geachtet werden, dass selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen auf der Ebene der Einrichtungen durch einen partizipativen Führungsstil, der Lehrenden und Lernenden einen großen Entscheidungsspielraum ermöglicht, gefördert wird. Auf der Ebene der Einrichtungen stellt auch ein solcher Führungsstil ein Qualitätskriterium dar.**

Im Netzwerk TransferLernen bietet es sich an, ähnlich wie auf der Ebene der pädagogischen Mitarbeiter/innen, die Heterogenität der Einrichtungen auch auf der Leitungsebene für die Gestaltung und Steuerung eines Lernprozesse zu nutzen und auf dieser Ebene beim Bau von Transferbrücken zu unterstützen. Gerade der Zusammenschluss von Leitungskräften nicht unmittelbar miteinander konkurrierender Einrichtungen in einem Arbeitsgremium (Projektlenkungsgruppe) mit gemeinsam vereinbarten Kooperationsbedingungen eröffnet die Möglichkeit, unter Einsatz der verschiedenen Instrumente und Methoden (Benchmarking, Qualitätszirkel, kollegiale Beratung, gemeinsame Fachtagungen), den Einrichtungstransfer zu befördern. Unterstützend kann dabei wirken, dass die ‚externe‘ Einrichtung (bbb) bereits vor Beginn der Netzwerk TransferLern-Arbeit in den verschiedenen Einrichtungen auf konzeptioneller und umsetzender Ebene beratend tätig war und sowohl eine Vertrautheit mit den jeweiligen Rahmenbedingungen als auch ein Vertrauensverhältnis, das aus der gemeinsamen Arbeitserfahrung resultiert, besteht.

Bezogen auf die Weiterentwicklung des Netzwerk TransferLernen sollten aus unserer Sicht auf Leitungsebene folgende Fragestellungen weiter bearbeitet werden:

### **Rückblick auf bisherige Netzwerk TransferLern-Praxis:**

- ☞ Welche Foren sollen eingerichtet werden, um eine Multiplikation der Projektergebnisse in die Einrichtung besser als bisher zu ermöglichen?
- ☞ Wie muss sich möglicherweise der Entscheidungsspielraum von pädagogischen Mitarbeiter/innen bei der Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse erweitern? Sind die bisherigen Einrichtungsstrukturen dafür noch ausreichend?

### **Bilanz und Blick auf die eigenen Kompetenzen:**

- ☞ Was habe ich bzw. was brauche ich, um in meiner Einrichtung stabile Strukturen zu schaffen, die selbstgesteuertes Lernen auf der Ebene des pädagogischen Personals und auf der Ebene der Bildungsteilnehmenden dauerhaft fördern?
- ☞ Welche Unterstützung kann durch einen kollegialen Austausch, durch eine kollegiale Beratung, durch externe Experten konkret erfolgen?

### **Blick auf die Auftraggeber und die Zukunftsperspektive der Einrichtung**

- ☞ Welche Schritte kann ich unternehmen, um diese Strukturen trotz prekärer finanzieller Verhältnisse (unzureichende Refinanzierung der Personalqualifizierung durch die Auftraggeber) und fehlender zeitlicher Ressourcen zu etablieren?
- ☞ Welche Auswirkungen werden konkret von pädagogischen Innovationen erwartet und wie können sie für das Leistungsprofil / die Erweiterung des Leistungsspektrums der Einrichtung genutzt werden?

Eine Bearbeitung dieser Fragestellungen, die explizite Nutzung der Projektlenkungsgruppe als Ort der Kompetenzentwicklung für die Leitungsebene und die Inanspruchnahme weiterer transfersichernder Angebote, initiiert durch die externen Berater/innen können dazu beitragen, die Verstetigung des Ansatzes des selbstgesteuerten Lernens in den Einrichtungen stabiler zu gestalten als es derzeit der Fall ist.

Zu 2.

Es fällt auf, dass das von den Einrichtungsleitungen zu Projektbeginn gemeinsam formulierte Ziel, die notwendigen Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse, die mit der Etablierung selbstgesteuerten Lernens verbunden sind, durch eine Multiplikation der Projektergebnisse zu unterstützen, auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen nicht durch konkrete Vereinbarungen, bezogen auf Handlungsschritte und Verantwortlichkeiten, abgesichert wurde.

Von der Projektlenkungsgruppe wurde eine Übereinkunft getroffen, dass bei den ausgewählten TransferLern-Teams zunächst der Transfer in die eigene berufliche Praxis im Vordergrund stehen und die Multiplikation der Projektergebnisse in die Einrichtung zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen sollte. Erste Transferschritte in die Einrichtungen sollten aber durch Zwischenberichte unter Nutzung der bestehenden Kommunikationsstrukturen (hausinterne Zeitschriften/Newsletter, Intranet, Abteilungs-/Teamsitzungen usw.) erfolgen. Dieses Vorgehen bedeutete zwar auf der Ebene der TransferLerner/innen eine notwendige Entlastung, indem eine Komplexitätsreduzierung stattfand. Ein doppelter Transfer, **nämlich auf die Ebene der Bildungsteilnehmenden und auf die Ebene der nicht am Netzwerk TransferLernen beteiligten Mitarbeiter/innen** hätte vorausgesetzt, dass für die TransferLerner/innen bereits eine große Sicherheit im Umgang mit selbstgesteuerten Lernprozessen besteht und sie über fachliche, soziale, personale Kompetenzen und ein Methodenrepertoire für die Weiterbildung

ihrer Kolleginnen verfügen.<sup>33</sup> Das war innerhalb der kurzen Netzwerklaufzeit nicht zu leisten, und von daher war die Entscheidung, auf diese Multiplikation der Ergebnisse durch die unmittelbar am Projekt Beteiligten zu verzichten, notwendig und richtig, um ihnen zunächst einen Transfer auf der Ebene der Bildungsteilnehmenden zu ermöglichen. Damit wurde auch dem Anspruch Rechnung getragen, aus dem Projekt heraus tatsächliche Veränderungen in der beruflichen Praxis zu erzielen, was auch in hohem Maß dem Bedarf der TransferLernerinnen entsprach, nämlich konkrete Handlungsschritte für eine Verbesserung ihrer eigenen beruflichen Praxis zu unternehmen. Bezogen auf das individuelle Lernen kann das Projekt als erfolgreich betrachtet werden. So ergibt die Bilanzierung, dass die TransferLerner/innen überwiegend für sich einen Zugewinn bezogen auf ihre Methodenkompetenz verbuchen, was sich in ihrem unmittelbaren Arbeitsfeld niederschlägt, jedoch wenig Auswirkungen auf die gesamte Einrichtung hat.

Die Entscheidung zur Komplexitätsreduzierung hinterließ jedoch im Netzwerk TransferLernen eine Leerstelle, bezogen auf den Transfer der Ergebnisse in die gesamte Einrichtung, da offen blieb, wie sich der Transfer in den einzelnen Einrichtungen auf der Ebene der pädagogischen Mitarbeiter/innen gestalten lässt. In der Bilanzierung gaben die meisten Beteiligten an, dass innerhalb der Einrichtung kein begleitender Austausch stattfand. Eine der Hauptschwierigkeiten lag (neben fehlenden zeitlichen Ressourcen) darin, dass es keine gemeinsamen Foren gab, in denen ein Austausch zwischen beteiligten und nicht beteiligten Teams erfolgen konnte. Zwar war in einigen Einrichtungen die Möglichkeit gegeben, in Leitungsteams über die Arbeit von TransferLernen zu berichten, womit aber die Informationsweitergabe auf der jeweiligen Ebene der Mitarbeiter/innen noch nicht abgesichert war. Hinzu kam, dass die Weitergabe von Informationen in der Regel als „Ein-Weg-Kommunikation“ strukturiert war, also ein **professioneller Austausch** zwischen am Projekt beteiligten und nicht beteiligten Personen/ Teams eher nicht stattfand.

Als Stolperstein erwies sich zum einen, dass die in den Einrichtungen vorhandenen Informations- und Kommunikationsstrukturen zu Beginn nicht daraufhin reflektiert und überprüft wurden, ob es über sie möglich sei, einen Transfer in die Einrichtung zu befördern. Eine Bestandsaufnahme der in den Einrichtungen vorhandenen Kommunikations- und Informationsstrukturen hätte zu Projektbeginn zwar einen großen Aufwand bedeutet, aber möglicherweise auch frühzeitig offengelegt, dass die bestehenden Kommunikationsstrukturen nicht in allen Einrichtungen ausreichend sind, um tatsächlich konkrete auf die Gesamteinrichtung bezogenen Transferschritte einzuleiten.

Zum anderen erwies es sich als hinderlich, dass anfangs (also für den Zeitraum der Bedarfsermittlung) die **Verantwortung für die Kommunikation des Netzwerk TransferLernen in die Einrichtung** bei den Einrichtungsverantwortlichen (also den Mitgliedern der Projektlenkungsgruppe) explizit festgelegt wurde. Mit Beginn der workshops multiplizierte sich jedoch die Anzahl der an TransferLernen Beteiligten, die auf verschiedenen Ebenen (in den workshops / in der Projektlenkungsgruppe) agierten. Zwischen diesen Ebenen war zwar eine Rückkoppelung durch die externen Berater/innen gegeben, es erwies sich aber, dass sich zumindest die Leitungsebene nicht ausreichend über den Entwicklungsprozess in den workshops informiert fühlte (resp. informiert hatte). Offenbar reichten die Informationen über die Workshoparbeit in der Projektlenkungsgruppe nicht aus, um auf der Leitungsebene Transparenz über die angestoßenen Personalentwicklungsprozesse herzustellen, daraus mögliche Überle-

---

<sup>33</sup> In der Bilanzierung wurde von einem Teil der Leitungskräfte die Aussage gemacht, dass die gewünschte Multiplikatorenfunktion der TransferLerner/innen auf jeden Fall eine Unterstützung durch die externen Berater/innen benötigt.

gungen für einen Einrichtungstransfer abzuleiten und dafür eine Unterstützungsleistung der externen Beraterinnen in Anspruch zu nehmen.

Anzuregen ist deshalb bei Projekten, die wie TransferLernen einen Personal- und Organisationsentwicklungsprozess auf der Ebenen der beteiligten Organisationen intendieren,

- zu Projektbeginn eine umfassende Bestandsaufnahme der institutionellen Rahmenbedingungen vor allem bezogen auf die Informations- **und** Kommunikationsstrukturen vorzunehmen
- zu vereinbaren, welche Foren für den projektbegleitenden Kommunikationsprozeß genutzt werden können oder ob neue Kommunikationsstrukturen dafür erforderlich sind,
- Verantwortlichkeiten für den einrichtungsinternen Kommunikationsprozess zu vereinbaren,
- Absprachen darüber zu treffen, wie das Leistungsspektrum der externen Berater/innen für den einrichtungsspezifischen Transfer zu nutzen ist,
- die Information und Kommunikation zwischen den auf den verschiedenen Ebenen des Projekts Beteiligten zu verbessern, beispielsweise durch gemeinsame Arbeitstagungen und schriftliche Information (z.B. Newsletter auf Projektebene)

### 6.3 Qualitätsdimension: Lehrende werden zu Lernenden

Der im Netzwerk verwendete Begriff ‚selbstgesteuertes Lernen‘ ist nicht eindeutig definiert. Für den Erfolg des Projekts war es notwendig, ihn zu entmystifizieren und gemeinsam mit den TransferLerner/innen ein Verständnis von Selbststeuerung in organisierten Lern-/ Lehrkontexten zu entwickeln. Zentral war dabei Selbstorganisation und Selbststeuerung als Zieldimensionen einer neuen Didaktik weder zum Selbstzweck zu erheben, noch als Alternative zu bewährten traditionellen Lehrformen zu verstehen. Die Zieldimension einer neuen Didaktik des Lernens liegt in den kontextspezifischen professionellen Antworten auf die Kernfrage: Was ist dem Lernen förderlich? Nicht nur im Sinne des Schaffens von Anschlussfähigkeit zielte TransferLernen darauf, selbst organisiertes und –gesteuertes Lernen in Ergänzung bewährter Lern- und Lernorganisationsformen als zusätzliche Quelle für Kompetenzentwicklungsprozesse zu anbieten und zu nutzen. Diesem Verständnis implizit ist, dass nicht *die* Methode des selbstgesteuerten Lernens existiert, sondern dass die Gestaltung eines Lernprozesses immer unterschiedliche Grade von Selbst- und Fremdsteuerung enthält. Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich nicht dadurch aus, dass die professionelle Strukturierung des Lernprozesses unterbleibt und Lernende sich selbst überlassen werden, sondern dass durch eine sorgfältige didaktische und methodische Planung durch die professionellen Weiterbildner Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen es den Lernenden ermöglicht wird, sich Inhalte und Kompetenzen selbstgesteuert anzueignen. Hermann Forneck weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass in und mit Lernumgebungen, in denen selbstgesteuert gelernt werden soll, Steuerungs- und Strukturierungsmöglichkeiten gegeben sein müssen, die das leisten, was die eigentliche Leistungsfähigkeit des formalen, professionell vermittelten Lernens ausmacht. Anders ausgedrückt, wir benötigen dringend eine Didaktik und Methodik des selbstgesteuerten Lernens, die das formale Lehr-/Lerngeschehen auszeichnen.“<sup>34</sup> Selbst organisiertes und –gesteuertes Lernen steht nicht im Widerstreit zu organisierten, institutionalisierten Lernangeboten, sondern erweist sich als „Impulsgeber für die Entwicklung einer neuen und spezifischen Qualität von Erwachsenenbildung überhaupt.“<sup>35</sup> Stephan Dietrich stellt fest, dass ein „hoher Grad an Selbststeuerung allgemein dann angenommen (wird), wenn Lernende

<sup>34</sup> Forneck, Hermann J.: Professionelle Strukturierung und Steuerung Selbstgesteuerten Lernens, in: Dietrich, Stephan (Hrsg): a.a.O. S. 241

<sup>35</sup> Knoll, Jörg/Kakar, Steffi: Selbstorganisiertes Lernen lernen und begleiten. Wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation. In: Bergold, Ralph/Knoll, Jörg/Mörchen, Annette (Hrsg.): In der Gruppe liegt das Potenzial – Wege zum selbstorganisierten Lernen, KBE Bonn 1999, S. 312

über Ziele, Inhalte, Lernwege (Methoden, Medien und Sozialformen) selbst bestimmen. Damit wird aber genau die bislang den professionellen Weiterbildungnern vorbehaltene Festlegung dieser Parameter in die Hände der Lernenden gegeben. Es liegt nahe, dass diese damit zunächst überfordert sind. Der Unterstützung im Lernprozess kommt folglich gerade bei selbstgesteuerten Lernen hohe Bedeutung zu.<sup>36</sup>

Die Bereitschaft, bislang den Lehrenden vorbehaltene Entscheidung über Lernziele, Lernwege und Lernmethoden an die Lernenden zu übertragen, erfordert von den Lehrenden, den Koordinatoren und Leitern aller Ebenen vor allem eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, dem eigenen professionellen Rollenverständnis als Lehrende.

Im Netzwerk TransferLernen war diese Auseinandersetzung im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen für die Strukturierung selbstgesteuerter Lernprozesse fundamentaler Bestandteil der Workshops. Grundlegend für die Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Selbstbild war ein Verständnis von selbstgesteuertem Lernen, das in einen organisierten Rahmen eingebunden ist und professionelle Strukturierung braucht. „Gemeint ist also nicht ein isoliertes Lernen z.B. am Computer, sondern ein Lernen, das die Eigenaktivität und die Selbstlernfähigkeit der einzelnen Lernenden herausfordert und fördert. Selbstgesteuertes Lernen ist ein zielorientierter Prozess, der die Steuerung von Lernzielen, Lernwegen, Lerninhalten, Lernzeiten usw. konzeptionell mit einplant. Selbstgesteuertes Lernen ist in diesem Verständnis immer auch mit Fremdorganisation verkoppelt. Es geht damit nicht um ‚Techniken und Strategien‘, sondern auch um eine Veränderung einer Grundhaltung gegenüber den Lernenden: Lernende als mündige Lerner/Innen anzusprechen.“<sup>37</sup>

Dieses Selbstverständnis spiegelt die notwendige Balance zwischen der auch in selbst organisiertem und -gesteuertem Lernen geforderten professionellen Verantwortung der Lehrenden für die Strukturierung des Lernprozesses und der Übertragung von Verantwortung an die Lernenden wider. Es war damit auch entscheidend für die Auseinandersetzung der TransferLerner/innen mit selbstgesteuerten Lernen aus der Perspektive der professionellen Erwachsenenbildung. Damit dieses Selbstverständnis aber nicht zum abstrakten „Grundsatz“ geriet, sondern im Projektverlauf zunehmend in das eigene professionelle Handeln integriert werden konnte, war es notwendig, die Bedeutung der Strukturierung selbstgesteuerter Lernprozesse selbst zu erfahren. Indem durch die externe Begleitung Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden (personale Ressourcen in Form der Kompetenzen der externen Beratung), in Form von Methoden, um das in der Lerngruppe vorhandene Wissen zu erschließen, Arbeitsaufträge, strukturierende Fragen und in Form von Lernquellenpools wurden Möglichkeiten der Strukturierung selbstgesteuerter Lernprozesse sichtbar und erfahrbar. Anders ausgedrückt: Indem die externen Beraterinnen den Lernprozess der TransferLerner/innen strukturierten, wurden für diese Rolle, Aufgaben und erforderliche Kompetenzen einer **Lernberatung** im Hinblick auf selbstgesteuerte Lernprozesse konkret nachvollziehbar.

Lernberatung durch die Lehrenden / Ausbilder/innen stellt in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, auch in denen, die mit arbeitsmarktbenachteiligten Zielgruppen arbeiten, noch immer eher die Ausnahme als die Regel dar. Beratung gehört zum Aufgabenfeld von Sozialpädagog/innen, die in diesen Maßnahmen in der Regel *neben* den Lehrkräften eingesetzt sind<sup>38</sup>, und bezieht sich vor allem auf die Lebensumstände, die nach der Definition der Auftraggeber ein zusätzliches Vermittlungshemmnis darstellen, wie zum Beispiel Überschuldung,

<sup>36</sup> Dietrich, Stephan: Weiterbildungseinrichtung im Wandel. in: ders. (Hrsg.): a.a.O., S. 63

<sup>37</sup> aus dem Protokoll des ersten Workshops Selbstgesteuertes Lernen mit lernschwierigen Zielgruppen.

<sup>38</sup> In dem Projekt: „Entwicklung und Erprobung von Handreichungen und eines Fortbildungskonzepts im Rahmen der Modellversuchsreihe: Berufliche Qualifizierung von Erwachsenen“ wurde die Kooperation der verschiedenen Professionen thematisiert. Verschiedene Konzepte der Sozialpädagogik werden vor allem in der Handreichung 3 vorgestellt. Vgl. Djafari, Nader/ Kade, Silvia: Sozialpädagogisches Handeln in der Umschulung (Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbands, Frankfurt 1989)

familiäre Probleme, akute oder latente Suchtprobleme. Lernberatung gehört in der Regel nicht dazu. *Neben* steht auch dafür, dass es bislang wenig tatsächlich praktizierte Ansätze für ein integriertes Konzept gibt; immer noch sind i.d.R. die Aufgabenfelder und Arbeitsbereiche von sozialpädagogischer Begleitung, Lehrkräften und Ausbildern stark voneinander getrennt. Im Konzept von Lernberatung ergeben sich neue Kooperationsfelder zwischen den in der beruflichen Weiterbildung agierenden Professionen. Insofern war das Netzwerk TransferLernen auch darauf angelegt, neue Schnittstellen und Möglichkeiten der Kooperation der Professionen durch die eigene Erfahrung von selbstgesteuertem Lernen zu entwickeln. In der Bilanzierung zeigt sich, dass die professionsverschränkende Zusammenarbeit in den Workshops dazu beitrug, die Reflexion zu fördern und andere Sichtweisen (auf die Bildungsteilnehmenden und auf Lernprozesse) kennenzulernen.

Lernberatung bezogen auf den einzelnen Lerner hat im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse zum einen die Aufgabe einer Orientierung. Erforderliche Beratungsleistungen sind

- gemeinsame Klärung von Zielen, Motivation und die Entwicklung von Teilzielen
- gemeinsame Definition der Fragen des Lernenden
- gemeinsame Definition von Aufgaben und Inhalten / Entwicklung von Arbeitsschritten
- gemeinsame Überprüfung im Verlauf des Prozesses

TransferLernen war dadurch gekennzeichnet, dass selbstgesteuertes Lernen im Gruppenkontext erfolgte. Wenn mehrere Personen selbst organisiert und –gesteuert lernen, so entstehen zusätzliche Gestaltungsaufgaben an Lernberatung sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der prozessbezogenen Seite. Die Komplexität der Selbstorganisation steigt und die Qualität von Lernberatung erweist sich darin, diese Mehrdimensionalität aufzugreifen und systematisch zu berücksichtigen. Je umfassender dies ausgeprägt ist, desto stärker kann das gemeinsame Lernen zu einem selbst organisierten und gesteuerten werden. Bezogen auf selbstgesteuertes Lernen in Gruppen hat die Lernberatung hier die zusätzliche Aufgabe, den Gruppenprozess zu moderieren. Das schließt ein, die Kommunikation zum Austausch von Ergebnissen, zur weiteren Planung und Reflexion zwischen den Beteiligten zu initiieren und zu sichern, ggf. auftretende Konflikte zu identifizieren, für die Beteiligten transparent zu machen und zu moderieren und den individuellen Reflexionsprozess zu ermöglichen.

Im Netzwerk TransferLernen wurden die Leistungen der Lernberatung zunächst durch die externen Beraterinnen erbracht. Mit der dialogischen Bedarfserhebung auf den verschiedenen Ebenen erfolgte die gemeinsame Klärung der Ziele und der Motivation. In den Workshops wurden durch die Prozessbeteiligten gemeinsame Fragen definiert und Teilziele und Arbeitsschritte festgelegt. Hier übernahmen die externen Beraterinnen vor allem die Moderation des Prozesses und ermöglichten durch das Arbeitselement der Binnenworkshops die Erfahrungen der Selbstorganisation des Lernens (bezogen auf Lernort, Lernzeit). Die Reflexion wurde durch die externen Beraterinnen gesteuert und bildete ein fundamentales Arbeitselement. Zunehmend wurden die Leistungen der Lernberatung jedoch auch von den TransferLerner/innen übernommen, zunächst in den Binnenworkshops, prozesshaft jedoch auch in den Workshops.

Im Netzwerk TransferLernen erfordern die o.g. Aufgaben unterschiedliche Kompetenzen auf der Seite der Beraterinnen:

- **Die Fach- und Feldkompetenz** bezieht sich zum einen auf den Lerngegenstand, hier das selbstgesteuerte Lernen. Mit Blick auf die Gruppe der TransferLerner/innen impliziert das Fach- und Methodenkompetenz, bezogen auf die Fragestellungen, die mit dem Lernen Erwachsener verbunden sind. Bezogen auf die Zielgruppen der TransferLerner/innen (Arbeitsmarktenachteiligte und lernfrustrierte Teilnehmer/innen) sind Kompetenzen notwendig, bezogen auf Fragestellungen des professionellen Umgangs mit Lernwiderständen



und Lernblockaden. Zum anderen sind Kenntnisse des Arbeitsfelds der TransferLerner/innen erforderlich. Das bezieht sich sowohl auf Kenntnisse der institutionellen Rahmenbedingungen der einzelnen Einrichtungen als auch auf die Anforderungen, die an diese von seiten der Auftraggeber gestellt werden. Das schließt auch Kenntnisse der jeweiligen Förderprogramme ein, weil diese nicht unwesentlich den Handlungsspielraum der Einrichtungsleitungen und der pädagogischen Mitarbeiter/innen bei der Einführung selbstgesteuerter Lernformen beeinflussen. Dieser Einfluss bezieht sich auf finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen, aber auch auf die konzeptionelle und methodisch-didaktische Ebene, indem „offene“ bzw. „teiloffene“ Curricula in den Förderbestimmungen von „Regelmaßnahmen“ nicht vorgesehen sind.

- **Kompetenzen, die sich auf die Moderation von Gruppen und Steuerung von Gruppenprozessen beziehen:** Auf der Seite der Lernberater/innen waren im Netzwerk TransferLernen auch Kompetenzen in der Steuerung von Lerngruppen erforderlich, die sich in einem tendenziellen Konkurrenzverhältnis befinden. Das bezieht sich sowohl auf die Ebene der Einrichtungen (in der Konkurrenz um Fördermittel, auch wenn dieses aufgrund der regionalen Entzerrung der beteiligten Einrichtungen nicht virulent war), als auch auf die einzelnen TransferLerner/innen in Hinblick auf den Umgang mit eigenen erarbeiteten Materialien, Methoden etc.
- **Kompetenzen in der Lernberatung.** Auch diese sind auf zwei Ebenen erforderlich. Die erste ist die der TransferLerner/innen, die in ihrem eigenen Lernprozess bedarfsorientiert zu beraten sind. Vorrangig war dabei die Unterstützung bei der Reflexion des eigenen Lernverhaltens. Die andere Ebene ist die der Zielgruppen der Transferlerner/innen; hier sind Kompetenzen erforderlich, die sich auf Lernmethoden, Lerntechniken, Lernstrategien beziehen, aber auch Beratungskompetenzen, die es ermöglicht, die Handlungen des Lernenden zu verstehen und ihn dabei zu unterstützen, sich selbst zu verstehen. Erforderlich sind also bei den Lernberater/innen Kompetenzen, die es ermöglichen, die individuelle Lerngeschichte zu erschließen und in Bezug zu den angestrebten Zielen und den eingeschlagenen Lernwegen zu setzen.

### Transferproblematik

Um den Prozeß der Entwicklung von Qualitätsaspekten im Netzwerk TransferLernen nachzuvollziehen, erscheint es uns notwendig, noch einmal auf die besonderen Rahmenbedingungen der Einrichtungen und ihrer Zielgruppen hinzuweisen und herauszuarbeiten, inwieweit diese Bedingungen die Etablierung selbstgesteuerter Lernformen beeinflussen. Das Netzwerk TransferLernen wurde in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung durchgeführt und richtete sich vorrangig an pädagogische Mitarbeiter/innen, die mit bildungs- und arbeitsmarktbenachteiligten Zielgruppen arbeiteten. Kennzeichnend für die berufliche Weiterbildung ist, dass die Teilnahme an den dort angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in der Regel nicht freiwillig ist, sondern auf direkten Druck der Auftraggeber erfolgt (ansonsten droht der Entzug oder die Kürzung der finanziellen Förderung) oder aufgrund der Lebenssituation (Arbeitslosigkeit) erzwungen wird. Anzunehmen ist, dass sich mit dem Job-Aktiv Gesetz und den darin vorgesehenen Eingliederungsvereinbarungen dieser Druck auf den einzelnen Teilnehmer noch erhöhen wird. Für die Bildungsteilnehmenden heißt das, dass sie eine *defensive* Lernbegründung haben, also durch „eine Unterlassung oder Verweigerung des Lernens eine Beeinträchtigung (ihrer) Weltverfügung/Lebensqualität droht.“<sup>39</sup>

Defensives Lernen ist demnach durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- „Lernen müssen
- von außen gesetzte Lernanforderungen

<sup>39</sup> Faulstich, Peter: Erfolgreiche Weiterbildung, in: Päd.Forum H. 2, S.20, zitiert nach: Fuchs-Brüninghof, Elisabeth: Lernerfolg und Reflexion, in: Dietrich, Stefan (Hrg.): a.a.O. S.286

- eine drohende Beeinträchtigung der Weltverfügbarkeit/Lebensqualität soll abgewendet werden
- sich einer Lernhandlung unterziehen
- Lernerfolg von außen definiert als messbare Reproduzierbarkeit von vermittelten Inhalten, Techniken
- Außenkontrolle
- es geht um Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen
- ist begrenzt auf Ergebnisqualität<sup>40</sup>

Teilnehmer/innen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen befinden sich also in einem defensiven Lernkontext, in dem sich ihr Entscheidungsspielraum auf die Alternative: „für mich sinnvoll bzw. für mich nicht sinnvoll“ beschränkt. Die Entscheidung darüber fällt der Lernende selbst vor dem Hintergrund seiner inneren Logik. „Aus der Wahrung dieses letzten Entscheidungsspielraums entstehen immer wieder nachhaltige Lernblockaden. (...) Für den Lerner, der sich gezwungenermaßen bestimmten Lernhandlungen unterziehen muss, bleibt als letzter Entscheidungsspielraum die innere Lernblockade, die von außen oft mit dem Etikett ‚nicht lernfähig‘ versehen wird. Die angesichts des äußeren Zwangs nach innen ‚versteckte‘ Lernverweigerung wird dann außen nicht mehr als solche erkannt. Je nach Dauer und Intensität des Lernzwangs kann aus dieser bewußten Verweigerung ein Verhaltensmuster werden, das sich automatisiert und internalisiert wird und dessen Einsatz mit der Zeit auch dem Lerner nicht mehr bewusst ist. Bei ihm entsteht dann mit der Zeit das Selbstbild: ‚ich bin ein Lernversager‘.“<sup>41</sup> Elisabeth Fuchs-Bünninghoff bezeichnet es angesichts dieser Situation als Paradoxie, wenn in einen defensiven Lernkontext selbstgesteuertes Lernen eingeführt werden soll. Vor allem, wenn den Lehrenden nicht bewußt ist, dass die Lernenden sich in einem defensiven Lernkontext befinden, wird die Ablehnung selbstgesteuerter Lernformen durch die Bildungsteilnehmenden kurzschlüssig darauf zurückgeführt, dass diese ja nicht selbstgesteuert lernen *wollen*. Dabei wird dann nicht wahrgenommen, dass eine veränderte Lernpraxis (und damit auch logischerweise die dabei praktizierten Lernformen) im Rahmen des gekennzeichneten defensiven Verhaltensmusters gegenüber dem Lernen an sich abgelehnt werden. Im Netzwerk TransferLernen spiegelte die Problemsammlung zu Beginn des workshops „Selbstgesteuertes Lernen mit lernschwierigen Zielgruppen“ genau diese Wahrnehmung der Lehrenden wider.

Zwischen den TransferLerner/innen, also den pädagogischen Mitarbeitern der Einrichtungen, und ihrer Klientel, also den Teilnehmern an den Bildungsveranstaltungen der Einrichtungen, besteht eine lebensgeschichtliche Differenz, die in keinem Stadium der Reflexion über Lernformen und –inhalte übersehen werden darf. Die (im traditionellen Sinne) Lehrenden haben, anders als ihre Klientel, in der Regel eine eher *expansive* Lernauffassung, -einstellung oder -begründung. Jedenfalls war das im vorgestellten Netzwerk TransferLernen durchweg der Fall, wie sich an der engagierten Teilnahme zeigte und wie vor allem in den Einzelgesprächen mit Beteiligten während der Bilanzierungsphase deutlich wurde.

Expansive Lernbegründungen sind im Unterschied zu den geschilderten defensiven dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden ihre Lerninteressen dem Lernthema zuordnen und verbinden können. Expansives Lernen ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- „Lernen wollen
- subjektive Lerninteressen
- eine wachsende Weltverfügung/ Lebensqualität wird antizipiert und angestrebt

<sup>40</sup> Fuchs-Brünninghof, Elisabeth: Lernerfolg und Reflexion, in: Dietrich, Stefan (Hrg.): a.a.O. S.286

<sup>41</sup> Fuchs-Brünninghof, Elisabeth: Lernerfolg und Reflexion, in: Dietrich, Stefan (Hrg.): a.a.O. S.288

- sich auf einen Lernprozess einlassen
- Lernerfolg vom Subjekt definiert als neue Handlungskompetenz
- Selbstkontrolle
- Es geht um neue und erweiterte Handlungsmöglichkeiten im Arbeits- bzw. Lebenszusammenhang
- zielt auf Übertragungsqualität<sup>42</sup>

Im Netzwerk TransferLernen war bei den TransferLerner/innen eine expansive Lernbegründung von vornherein anzunehmen und auch im Vollzug festzustellen, ihre Zielgruppen hingegen sind in der Regel gezwungen zu lernen, befinden sich also in einem defensiven Lernkontext. Teilnehmerzentrierung bedeutet damit auch, nicht eins zu eins die eigenen Lernerfahrungen zu transferieren und Lernblockaden nicht auf mangelnde Lern- oder Bildungsfähigkeit von Teilnehmer/innen zurückzuführen, sondern den Lernkontext im Blick zu haben und vor allem: Lernblockaden bei sich selbst erkennen und zum Verständnis für – partielle – Lernblockaden bei den Teilnehmer/innen zu nutzen.

Wenn sich Teilnehmer/innen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen eher in einem defensiven Lernkontext befinden, stellt Entwicklung einer expansiven Lernbegründung, die eine wesentliche Voraussetzung für Akzeptanz und Beteiligung an selbstgesteuerten Lernprozessen ist, eine besondere Herausforderung dar. Ein Qualitätsaspekt für selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung kann demnach sein, Lernenden die Entwicklung einer expansiven Lernbegründung zu ermöglichen. Das setzt aber zunächst voraus, dass die Lehrenden den defensiven Lernkontext ihrer Teilnehmer/innen erkennen, die ihm zugrunde liegenden Ziele transparent machen und versuchen, im Prozeß der Lernberatung eine Passung zwischen den Zielen der Lernenden und den intendierten Weiterbildungszielen zu entwickeln. Anders ausgedrückt: eine wesentliche Anforderung besteht darin, dass die Bildungsteilnehmenden die mit dem Lerngegenstand verbundenen Fragestellungen zu ihren eigenen machen, also subjektive Lerninteressen und Ziele entwickeln.

Wesentliche Ansatzpunkte dazu wurden im Netzwerk TransferLernen erarbeitet. Aus der Analyse des Praxisproblems, dass nämlich Teilnehmer/innen eher aus diffusen vergangenheitsorientierten Beweggründen an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen, Lehrende aber Ziele verfolgen, wurden den TransferLerner/innen die unterschiedlichen Zielebenen zwischen den Bildungsteilnehmenden und den Lehrenden bewußt. Daraus konnten konkrete Schritte und Methoden zur Zielfindung mit den Bildungsteilnehmenden abgeleitet werden. Bezogen auf diesen Zielfindungsprozess entwickelten die TransferLerner/innen Qualitätskriterien für selbstgesteuertes Lernen, die auf den Ebenen

- Transparenz des Bildungsangebots
- Vergewisserung der mitgebrachten Kompetenzen
- Bilanzierung und Zielformulierung
- Reflexion liegen.

Bezogen auf den Faktor „Einschätzung und Bewertung von Lernerfolgen“ besteht die Fragestellung, wie hier ein höherer Grad von Selbststeuerung ermöglicht werden kann. Für die Entwicklung einer expansiven Lernbegründung ist von Bedeutung, dass Lernerfolgskontrollen nicht nur auf die Ergebnisqualität abzielen, sondern vor allem auch die Übertragungsqualität im Blick haben, also erfassen, inwieweit die Handlungsmöglichkeiten des Lernenden auf andere, neue Problemlösungssituationen erweitert werden. Das hat zur Folge, dass Lernerfolg als reine Kontrolle durch die Lehrenden nicht möglich ist, sondern der Lernende bewußt in

---

<sup>42</sup> dieselbe a.a.O. S.286

die Erfassung seines Lernerfolgs einbezogen wird. Qualitätskriterien des Erfassens von Lernerfolgs in selbstgesteuerten Lernsituationen liegen auf den Ebenen

- der aktiven Beteiligung der Lernenden bei der Einschätzung und Bewertung von Lernerfolgen. In den Verantwortungsbereich der Lehrenden fällt es, dafür die Voraussetzungen und Möglichkeiten zu schaffen.
- Selbst- und Fremdeinschätzung werden zum institutionalisierten Bestandteil von Lernen. Dabei ist die wertschätzende Grundhaltung der Lehrenden zu den einzelnen Lernenden Voraussetzung für konstruktive Rückmeldungen im Lernprozess.
- Ansatzpunkte für konstruktive Rückmeldungen bilden die Kompetenzen, nicht die Defizite.

Die Auseinandersetzung mit Methoden zur Förderung von Eigenaktivitäten und Eigenverantwortung der Lernenden erfolgte im Netzwerk TransferLernen auf dem Hintergrund des geänderten Rollenverständnisses, das das Lernen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Mit dieser Perspektive ging es den Lehrenden nicht darum, „neue“ Methoden für selbstgesteuertes Lernen zu entdecken, sondern sich ihres Repertoires zu vergewissern und zu fragen, welche Methoden dazu beitragen, die Lernziele und Lernbedürfnisse der Bildungsteilnehmenden zu fördern. Die Arbeitsweise und die Themenstellungen in den Workshops des Netzwerk TransferLernen stellte die Beteiligten am Lern/Lehrprozeß in den Mittelpunkt und verdeutlichte damit, dass ein verändertes Rollenbild vom Lehrenden bzw. Lernenden bedeutsamer für die Gestaltung von auf Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit zielenden Lernsituationen bedeutsamer ist als die Frage der eigentlichen Methodenwahl. Die Reflexion der eigenen Rolle, des eigenen Selbstverständnisses und der institutionellen Rahmenbedingungen bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernarrangements, in denen den Bildungsteilnehmenden ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung ermöglicht wird. Wesentlicher Qualitätsaspekt in Hinblick auf die methodische Gestaltung war dabei die Möglichkeit, auf ein im Netzwerk vorhandenes umfangreiches methodisches Repertoire zurückgreifen zu können und dieses für die eigene Zielgruppe zu verändern und anzupassen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema: „Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden“, die sich unter verschiedenen Aspekten als roter Faden durch die Arbeit der Workshops und Binnenworkshops zog, verdeutlichte, dass die Förderung der Selbststeuerung auf vielen Ebenen die Fremdorganisation und die Unterstützungs- und Beratungsleistungen der Lehrenden fordert. In der beruflichen Praxis bedeutet das, sich im Spannungsfeld folgender Fragestellungen zu bewegen:

- Wieviel Input (auf den Ebenen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Beratungskompetenz) ist auf seiten der Lehrenden erforderlich? Wieviel bringen die Lernenden selbst ein?
- Welche Verantwortung trage ich als Ausbilder / Lehrender? Wieviel übertrage ich an die Lernenden?
- Wie kann ich Teilnehmer/innen darin fördern, eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten zu lernen? Was kann und was muss ich fördern? Was ist in diesem Prozess förderlich bzw. hinderlich?

Indem selbstgesteuertes Lernen nicht als „Königsweg“ zu einer neuen Lernkultur adaptiert wurde, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit der Fragestellung erfolgte, was das Lernen erwachsener Bildungsteilnehmer/innen fördert bzw. hindert, wurden Schritte zu einer Didaktik und Methodik des selbstgesteuerten Lernens entwickelt, die notwendig sind, damit sich dieses tatsächlich in seiner Leistungsfähigkeit gegenüber den traditionellen Lernformen als überlegen erweisen kann.

#### **6.4 Qualitätsdimension: Pädagogische Mitarbeiter/innen als „Change Agents“ einer neuer Lernkultur**

Hier sollten die Reflexionsprozesse vor allem auf der bereits angedeuteten Ebene der „Lebensgeschichtlichen Differenz“ liegen. Das Netzwerk TransferLernen hat zwar Reflexion über eigene Lernerfahrungen der TransferLerner/innen ermöglicht. Vernachlässigt wurde aber bislang der Aspekt, dass die in der beruflichen Weiterbildung Agierenden (Lehrer, Sozialpädagogen, Ausbilder) eine positive (expansive) Lernhaltung mitbringen und sich von daher erhebliche Differenzen zwischen den eigenen Lernerfahrungen und denen ihrer Zielgruppen ergeben. Die „Lehrenden“ haben in ihrer Lebensgeschichte mehrfach erfahren, daß Lernen sich lohnt, weil es (extern) Erfolg und (intern) Befriedigung verschafft. Diese Erfahrung ist ja in ihre Existenz als Lehrende eingegangen. Die „Klienten“ (hier wird dieser Begriff bewußt gebraucht, um die Differenz der beiden Ebenen zu verdeutlichen) dagegen haben offensichtlich gerade diese Erfahrung nicht machen können. Gerade deshalb sind sie ja „lernschwierig“ – und umgekehrt können sie gerade als Lernfrustrierte diese positive Erfahrung nicht machen. Von daher ergibt sich die Frage, inwieweit die eigene Erfahrung des selbstgesteuerten Lernen direkt auf die Zielgruppe übertragen werden kann bzw. welche Transferüberlegungen erforderlich sind. Das macht eine externe Begleitung (Supervision) erforderlich, unter deren Mitwirkung immer wieder diese Transferschritte reflektiert werden.

**Besonders gilt es auch, den defensiven Lernkontext der Teilnehmer/innen mitzubedenken.** Im Netzwerk TransferLernen war er eher ein heimliches Thema. **Vor dem Hintergrund struktureller Arbeitslosigkeit, die sich für die lernschwierigen Klienten als drohende endgültige Ausgrenzung aus der Verdienst und Selbstwert ermöglichenden Arbeitswelt manifestiert, sollte der Anspruch, selbstgesteuertes Lernen in berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zu übertragen, dahingehend überprüft werden, welche Bedingungen gebraucht werden, um eine neue Lernkultur tatsächlich umzusetzen.**

### **7. Qualitätsaspekte im Überblick**

Zum Schluss fassen wir in Stichworten und Thesen noch einmal die Qualitätsaspekte zusammen, die sich unseres Erachtens aus dem Netzwerk TransferLernen ableiten lassen. Diese Zusammenfassung wurde sowohl aus den Erfolgen als auch aus den „Stolpersteinen“ der Projektpraxis entwickelt.

#### **Qualitätsaspekte auf der Ebene der Kooperation im Netzwerk sind:**

- Gemeinsame Entwicklung klarer Strukturen und Verantwortlichkeiten
- Transparenz der Entscheidungsfindung
- Gemeinsame transparente Vereinbarungen über die Offenheit im Umgang mit dem in den einzelnen Einrichtungen entwickelten Know-how
- Um Synergieeffekte zu erzielen, benötigt die Heterogenität der beteiligten Einrichtungen und Professionen eine Gestaltung und Steuerung durch eine externe Prozessbegleitung/Moderation
- Dokumentation aller Abläufe für alle Beteiligten.

#### **Qualitätsaspekte auf der Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung**

- Beteiligungsorientierung und Transparenz auf den Ebenen von allen Beteiligten
- Umfassende dialogische Ermittlung der Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfe und -interessen
- Prozessreflexion und Selbstevaluation
- Unterstützung des Transfers in die Einrichtung durch Beratungsleistungen
- Nutzung der Foren des Netzwerk TransferLernen durch alle Beteiligten als Lernfeld

- Überprüfung und ggf. Umgestaltung der in den Einrichtungen existierenden Kommunikationsstrukturen
- Bewußte Einbeziehung der Leitungsebene als Lernende in den Entwicklungsprozess einer lernenden Organisation
- Entwicklung/ Weiterentwicklung eines partizipativen Führungsstils, der die Handlungsspielräume von Lehrenden und Lernenden erweitert

**Qualitätsaspekte auf didaktisch-methodischer Ebene**

- Transparenz des Bildungsangebots
- Dialogische Ermittlung der Lernbedürfnissen und Kompetenzen
- Transparenz und Reflexion des Lernprozesses
- Reflexion des eigenen beruflichen Selbstverständnisses
- Entwicklung von Kompetenzen zur Lernberatung
- Ausgewogenes Verhältnis zwischen Anregung von außen (Input) und Selbststeuerung
- Auseinandersetzung mit dem Lernkontext der Lernenden
- Fähigkeit zum Perspektiv- und Rollenwechsel
- Entwicklung/ Weiterentwicklung eines Methodenrepertoires, um selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen