

Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.)

Lernorte

Vielfalt von Weiterbildungs-
und Lernmöglichkeiten

Eine Initiative von

ver.di und IG Metall



Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.)
Lernorte

Klaus Ahlheim, ehem. Professor für Politische Erwachsenenbildung
Universität Essen

Martin Allespach, Leiter der Grundsatzabteilung der IG Metall, Frankfurt a.M.

Mechthild Bayer, Bereichsleiterin Weiterbildungspolitik ver.di, Berlin

Peter Dehnbostel, Professor an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Peter Faulstich, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg

Petra Grell, Juniorprofessorin für »Lebenslanges Lernen« an der Universität Potsdam

Anke Grotlüschen, Professorin für Erwachsenenbildung in sozialen und kulturellen Feldern an der Universität Hamburg

Erik Haberzeth, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg

Klaus Heimann, Leiter des Funktionsbereichs Berufliche Bildung IG Metall, Frankfurt a.M.

Lothar Kunz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität der Künste Berlin

Jens Schmidt, Mitarbeiter bei Arbeit und Leben Hamburg

Jana Trumann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Hamburg

**Peter Faulstich/
Mechthild Bayer (Hrsg.)
Lernorte
Vielfalt von Weiterbildungs-
und Lernmöglichkeiten**

VSA: Verlag Hamburg

www.vsa-verlag.de

© VSA-Verlag 2009, St. Georgs Kirchhof 6, 20099 Hamburg
Alle Rechte vorbehalten
Druck und Buchbindarbeiten: Fuldaer Verlagsanstalt
ISBN 978-3-89965-327-4

Inhalt

Peter Faulstich Lernorte – Flucht aus der Anstalt	7
Peter Dehnbostel Lernen am Arbeitsplatz – Chancen und Risiken	29
Jana Trumann Bibliotheken als kommunale Lernzentren	47
Erik Haberzeth Lernen im Museum	65
Museumsgespräche als Vermittlungsansatz zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischem Begreifen	
Klaus Ahlheim Gedenkstätten als Orte der Bildungsarbeit	77
Lothar Kunz Reisen als Weg des Lernens	93
Die »Reise zum Norden« von Adolf Reichwein und zwölf Jungarbeitern 1928	
Petra Grell (Media Mimulus)/Anke Grotlüschen (Aleana Giano) Lernort Second Life	111
Jens Schmidt Lernen am Nabel der Lebenswelten?	129
Politische Bildungsarbeit im Stadtteil	
Martin Allespach Lernort Gewerkschaft	147
Mechthild Bayer/Klaus Heimann Lernorte nutzen	155

Anhang

»Bundesregelungen für die Weiterbildung«

Die Gewerkschaftliche Initiative von ver.di, IG Metall und GEW
legt ihr neues Konzept vor

Notstand: Weiterbildung in Deutschland	177
Das Weiterbildungsdesaster verringert Wachstum, Innovationen und Lebensperspektiven Wir brauchen mehr öffentliche Verantwortung	
Ein neuer Anlauf	177
<i>I. Handlungsdruck weiter gestiegen</i>	179
Defizite in der Weiterbildung haben sich verstärkt	179
Rahmenbedingungen haben sich verändert	180
Weiterbildung wird auf den Markt gebracht	182
Was in einem Bundesgesetz geregelt werden muss	183
<i>II. Regelungsbereiche eines Weiterbildungsgesetzes</i>	185
Lernzeiten	185
Finanzierung	186
Bildungs-, Berufs- und Arbeitsberatung	188
Qualitätssicherung	189
Abschlüsse und Übergänge	191
Status, Qualifikation und Professionalität des Weiterbildungspersonals	193
Verantwortung für die Weiterbildung – Regionalisierung ausbauen	195
<i>III. Fünf Fragen und Antworten zur Relevanz von Bundesregelungen für die Weiterbildung</i>	198
<i>Publikationen der Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung</i>	205

Peter Faulstich

Lernorte – Flucht aus der Anstalt

Systemtheoretisch gesprochen: Es ist ein Kennzeichen moderner Gesellschaften, dass eine horizontale Funktionsteilung zwischen verschiedenen Teilsystemen stattfindet. Lernsysteme entstehen mit der Funktion, die Aneignung gesellschaftlichen Wissens zu unterstützen und zu gewährleisten: Klöster, Universitäten, Schulen, Bildungsvereine, Kindergärten. Diese grenzen sich ab gegenüber anderen Partialsystemen wie der Politik, der Kultur, der Ökonomie, der Gesundheit u.a. Sie sind gekennzeichnet durch spezifische interne Strukturen bezogen auf die Kommunikation zwischen den Mitgliedern – von Schülern und Lehrern bis zu Dozenten und Teilnehmenden, durch Finanzströme und Machtstrukturen: Es erfolgen Inhaltsfestlegungen der Wissensauswahl in Lehrplänen. Es bilden sich interne Institutionen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung heraus. Festgelegt werden Zeitregeln für Unterrichtsabläufe wie Schulbeginn, Schulstunden, Semesteranfang, Vorlesungsdauer. Lernen hat seine Orte, die auch als Räume abgegrenzt sind von Fabriken, Wohnhäusern und Kliniken – getrennt vom »richtigen« Leben.

Wie alle Institutionen tendieren auch Lernsysteme dazu zu versteuern, zu veralten, überholt und widersinnig zu werden: Eine Schulstunde dauert 45, eine Vorlesung 90 Minuten. Lerntakte werden erzwungen durch das Ertönen der Klingel. Menschliches Lernen jedoch folgt nicht der physikalischen Zerlegung von Raum und Zeit. Trotzdem werden Traditionen in Routinen fortgeführt, auch wenn sie nicht mehr legitimiert werden können.

Im Gegenzug gibt es deshalb immer wieder Wellen von Ausbruchversuchen: die Studentenbewegung in den 1830er Jahren, die Wandervögel und die Jugendbewegung um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert, die Studenten- und Lehrlingsbewegung nach 1960. Je fester das Korsett der Anstalten geschnürt wird, desto wilder werden die Befreiungsversuche. Als theoretisches Sprachrohr solcher Bewegungen kann die Reformpädagogik mit wechselnden Liedern gehört werden.

Festlegungen, Einschränkungen und Unsinnigkeiten bewirken Lernwiderstände. Vorgängige, als problematisch erinnerte Lebens-

und Lernerfahrungen wirken fort. Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit: Lernschränken aufgrund negativer Erfahrungen mit Lernanstalten und Lernhemmnisse durch soziale Herkunft, wenn zum einen negative Resultate aus schulischer Vergangenheit und zum anderen milieuspezifische Kontexte verarbeitet werden müssen. Problematische Hindernisse sind die Schulerfahrungen: In der Schule war ich nie gut. Ich habe dieses Lernen satt. Ich hasse diese Lehrer. Soll ich denn nun wieder die Schulbank drücken?

Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten aufgrund fehlender Lerngründe, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist: Wofür brauche ich das noch? Was habe ich davon?

Daraus ergeben sich Beeinträchtigungen der Lern- und Gedächtnisleistungen. Alle diese Lernschwierigkeiten können aber weitgehend kompensiert werden, wenn deutlich wird, dass die erworbenen Fähigkeiten gebraucht und sinnvoll eingesetzt werden. Der reformpädagogische Impetus setzt dabei vor allem auf die Unmittelbarkeit eigener Erfahrungen, welche die Lernanstrengungen begründen und verorten sollen.

Schulmüdigkeit

Lernwiderstände galten schon für die ersten geschlossenen Bildungsanstalten, die Klöster, und in ihrer Nachfolge im Lehrlingswesen, in Internaten und besonders Kadettenanstalten, in denen Kinder und Jugendliche – Heranwachsende – geknechtet, gedemütigt, gezüchtigt, gebrochen und angepasst wurden.

Das Leiden hinter den Mauern schien gerechtfertigt durch eine anonyme Ordnungsmacht und steigerte sich bis zum Selbstmord. Hierfür gibt es zahlreiche Beispiele.

»Die Verwirrungen des Zöglings Törleß« (1906) ist der erste Roman des Schriftstellers Robert Musil (1880-1942). In diesem Entwicklungsroman mit vielen autobiografischen Elementen verarbeitet Musil seine eigenen Erlebnisse in den Kadettenanstalten von Eisenstadt und Mährisch-Weißkirchen.

»... hier erhielten die Söhne der besten Familien des Landes ihre Ausbildung, um nach Verlassen des Instituts die Hochschule zu beziehen oder in den Militär- oder Staatsdienst einzutreten, und in allen Fällen sowie für den Verkehr in den Kreisen der guten Gesellschaft

galt es als besondere Empfehlung im Konvikte zu W. aufgewachsen zu sein. ... Weder die Unterrichtsstunden, noch die Spiele auf den großen, üppigen Wiesen des Parkes, noch die anderen Zerstreuungen, die das Konvikt seinen Zöglingen bot, vermochten ihn zu fesseln; er beteiligte sich kaum an ihnen. Er sah alles nur wie durch einen Schleier und hatte schon unter Tags häufig Mühe, ein hartnäckiges Schluchzen hinabzuwürgen; des Abends schlief er aber stets unter Tränen ein.» (Robert Musil, Die Verwirrungen des Zöglings Törleß, Reinbek 1959)

Schon das Wort Zögling gibt Anlass zum Nachdenken: Er wird geradegezogen wie in einer Pflanzkiste und den anderen angepasst. Die Leidensberichte in der Literatur ließen sich beliebig vermehren. Es gibt kaum einen Künstler, der nicht die Schulzeit als peinigend, entwürdigend, langweilig und denkverhindernd geschildert hat. Nur noch ein weiteres Beispiel: Der französische Autor Jacques Prévert (1900-1977), Lyriker und Chansonist, hat mehrere Gedichte über die Verlorenheit der Kinder als Schulinsassen geschrieben:

Der schlechte Schüler

Mit dem Kopf sagt er nein
Doch er sagt ja mit dem Herzen
er sagt ja zu allem was er liebt
er sagt nein zu seinem Lehrer
er steht aufrecht
man befragt ihn
und alle Aufgaben sind gestellt
als plötzlich
ein tolles Lachen ihn befällt
und er löscht alles aus
die Wörter und die Zahlen
die Daten und die Namen
die Sätze und die Qualen
Und den Drohungen des Lehrers zum Trotz
Unter dem Geschrei der Musterschüler
Zeichnet er mit Kreiden in allen Farben
Auf die schwarze Tafel des Missgeschicks
das Angesicht des Glücks.

Rechenstunde

Zwei und zwei sind vier
 Vier und vier sind acht
 Acht und acht sind sechzehn
 Aber da fliegt der Wundervogel
 am Himmel vorbei
 Das Kind sieht ihn
 Das Kind hört ihn
 Das Kind ruft ihn
 Rette mich
 Spiel mit mir
 Vogel!
 Da schwebt der Vogel nieder
 und spielt mit dem Kind
 Zwei und zwei sind vier
 Wiederholen! Sagt der Lehrer
 Und das Kind spielt
 Der Vogel spielt mit ihm
 Vier und vier sind acht ...

(Jacques Prévert, Gedichte und Chansons, Reinbek 1964)

Der Lehrer wird zum Symbol des Zwangs, der Vogel zum Symbol der Freiheit. Konsequenzen sind Schulmüdigkeit, Schulangst, Schulflucht und Schulabbruch.

Eine frühe Gegenströmung entstand in der *Jugendbewegung*. Am Anfang steht seit 1896 die Wandervogelbewegung. Ihr Motto lautet: *Hinaus in die Ferne!* Die Jugendbewegung entwickelte sich aus einem antibürgerlichen Affekt: Bürgerliche Jugendliche wollten im bewussten Gegensatz zur Alltagswelt in der Schule und der Familie auf Ausflügen und Wanderfahrten gemeinsam die Natur erleben. Das Motiv *Zurück zur Natur* korrespondierte mit einem bewussten, mit Anklängen an die Romantik verbrämten Rückgriff auf Traditionen, was in Kleidung, Heimat- und Liederabenden, Lagerfeuer-Feiern und Volkstanz seinen Ausdruck fand. Diese sozialromantische Haltung war auch eine als unpolitisch gekennzeichnete Antwort auf die zunehmenden sozialen Probleme, die die fortschreitende Industrialisierung und die damit einhergehende Verstädterung mit sich brachten. Die Alternativbewegungen setzen sich fort bis in die Universität, wo z.B. das Projektstudium Anwendungsbezüge herstellen soll; sie

fangen schon an in den Waldkindergärten, wo ein Naturerlebnis die Kleinen begeistern kann: Was lernt man von einem Igel?

Vielfalt der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung war immer schon offener für Lebenserfahrungen. Allerdings gibt es auch hier merkwürdige Paradoxien. Je weiter unmittelbare Erfahrung und verallgemeinertes Wissen auseinandertreten, desto schwieriger werden die Vermittlungsversuche. Am deutlichsten wird das in der Tradition der Vorleser, die sich die gutbezahlten Zigarrenmacher leisten konnten. Parallel zur Arbeit wurden Texte rezipiert und auch diskutiert:

»Und so wurde denn ein Ehrliches und Erbauliches gelesen: dann einmal aus Virgils ›Aeneis‹ und dann Gedichte von Herwegh und Frei-



Zigarrenmacher mit Vorleser (Quelle: Peter von Rügen/Kurt Koszyk [Hrsg.], *Dokumente und Materialien zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung*, Frankfurt/M. 1979: 46)

ligrath, dann auch Rousseaus ›Emile‹ und dann die ›Regulatoren aus Arkansas‹ von Gerstäcker, dann aus Humboldts ›Kosmos‹ und dann Spielhagens ›Hammer und Amboß‹, dann aus Schlossers Weltgeschichte und dann Lassalles Arbeiterprogramm, dann aus Thiers ›Geschichte der französischen Revolution‹ und dann Hufelands ›Makrobiotik‹, dann Vossens ›Luise‹ und Gellerts Fabeln und dann wieder Hackländer und Ferdinand Lassalle...«

Die Beispiele zeigen, dass Lernen am Arbeitsplatz nichts mit Lernen für die Arbeit zu schaffen hatte. Die Freiheit der Gedanken löste sich ab von dem Zwang der Erwerbstätigkeit.

Im Spannungsfeld von Erfahren und Begreifen bewegen sich alle Volksbildungseinrichtungen. Auch die Bücherauswahl der Bibliotheken und der Spielplan der Theater muss immer wieder neu entscheiden zwischen unmittelbarer Aktualität und Agitation einerseits und verallgemeinerter Ästhetik und Reflexion andererseits. Als gelungenes Konzept werden oft die Heimvolkshochschulen genannt, die anknüpfen an der Arbeits- und Lebenswelt der Teilnehmenden und diese mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vermitteln versuchen. Auch die gewerkschaftlichen Bildungsstätten sind Lernorte, die versuchen, Funktionalität und Reflexion zu verbinden (vgl. den Beitrag von Martin Allespach in diesem Band). Trotzdem entstehen auch hier vergiftete, »kontaminierte« Lernverhältnisse, welche die Grenzen institutionellen Lernens aufzeigen.

Institutionenkritik

Dass diese Probleme nicht durch den guten Willen der Beteiligten aufzulösen sind, sondern strukturell als Machtverhältnissen in den Institutionen fixiert sind, hat der französische Philosoph Michel Foucault gezeigt. In »Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses« (1977) hat er eine radikale Kritik vorgelegt. Extremstes Beispiel für einen Versuch, Lernen zu erzwingen, ist der Gefängnishörsaal. Beim Vortrag des Direktors über die schlimmen Folgen des Alkoholismus (Foucault 1977: Abb. 28) sind die Körper der Gefangenen im Raum fixiert; sie sind hierarchisch untergeordnet und überwacht; sie sind dem zwingenden Blick der Instanzen der Disziplin – der Wärter – ausgesetzt.

Manche Hörsäle an Universitäten sehen gar nicht völlig anders aus. Die Autorität des Professors wird durch die Assistenten gesi-



Gefängnishörsaal (Quelle: Michel Foucault [1994]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M., Abb. 28)

chert und die festen Stuhlreihen erzwingen eine hierarchische Ordnung. Viele Kritzeleien und Einkerbungen auf den Klapptischen belegen kleine Widerstände gegen die allgegenwärtige Macht, die Wissen eintrichtern will.

Solche Beispiele zeigen, wie »*defensives Lernen*« – ein Lernen, das der Bedrohungsabwehr dient – im institutionellen Kontext »*kontaminierte Lernverhältnisse*« erzwingt. In Lernanstalten werden An eignungsverhältnisse durch die Anordnung von Sachen und menschlichen Körpern festgelegt, indem »durch räumliche und interpersonale Arrangements bestimmte Handlungen und Beziehungen der Insassen ermöglicht und andere unterbunden werden« (Holzkamp 1993: 347). Dies ist, Foucault folgend, an den der Psychologe Klaus Holzkamp (1927-1995) anschließt, Teilaspekt der »Disziplinen«, allen voran des Gefängnisses, sodann des Militärs, des Hospitals, der Werkstatt und der Schule – insgesamt Manifestationen eines neuen Typs apersonaler Macht. Die »Machtökonomie« im Innern der Institutionen trägt durch Strategien, Manöver und Technologien die Durchsetzung und Reproduktion von Machtverhältnissen.

»Diese Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen, kann man die ›Disziplinen‹ nennen.« (ebd. 175) Deren Wirksamkeit ist nicht gebunden an ein angebbares Machtzentrum, noch an beschreibbare Klassenstrukturen und auch nicht an identifizierbare einzelne Akteure. »Die ›Disziplin‹ kann weder mit einer Institution noch mit einem Apparat identifiziert werden. Sie ist ein Typ von Macht; eine Modalität der Ausübung von Gewalt; ein Komplex von Instrumenten, Techniken, Prozeduren, Einsatzebenen, Zielscheiben; sie ist eine ›Physik‹ oder eine ›Anatomie‹ der Macht, eine Technologie« (ebd. 276/277). Daraus resultiert ein komplexes Netz apersonaler Macht multipler Herkunft, das bis in die Poren die Disziplinargesellschaft formiert. In der Foucaultschen Rhetorik mit ihrem überallgemeinen Erklärungsanspruch wird eine Allgegenwart von Macht unterstellt, welche die Institutionen und die Akteure durchdringt.

Die *Disziplinanlagen* des Lernens – deren Prototyp die Schule ist, deren Zwangscharakter sich aber zum Beispiel in »Maßnahmen« beruflicher Weiterbildung sogar noch potenziert – kontrollieren die Lernenden, indem sie diese in Zeit und Raum fixieren. Ein Gleichlauf von Lernzeiten und Lerngeschwindigkeiten wird vorgegeben, um Ordnungen durch Dressur zu erzwingen; Schulungsräume und Trainings-

zentren erzeugen Klausur und Isolation, indem sie Lernen und Anwenden trennen; zwischen Unterrichtenden und Lernenden besteht eine Hierarchie durch Vorwissen und Status; Noten bezwecken Selektion. »*Disziplinaranlagen*« produzieren lernverhindernde Konsequenzen – zusammengefasst:

- Klausur/Isolation, indem Lernen und Handeln auseinanderfallen und Lernorte von Arbeitsorten und Lebenswelt räumlich getrennt werden;
- Hierarchie durch die Unterordnung der Lernenden unter die Lehrenden;
- Dressur durch Training vorgegebener Kompetenzen ohne Bezug auf Anwendungsmöglichkeiten;
- Zeitökonomie durch die Vorgaben meist zu knapp bemessener Lernzeiten und durch einen Gleichlauf der Lerngeschwindigkeiten;
- Selektion/Zertifikate zur Herstellung von Rangordnungen und Auslese;
- Kontrolle durch die Disziplin der Institutionen.

Kontexte expansiver Lernensembles

Die disziplinierenden Aspekte erzeugen aber gleichzeitig auch Widerstandspotenziale und Gestaltungsoptionen. Das Kontrastprogramm geht davon aus, expansives – Handlungsmöglichkeiten erweiterndes – Lernen zu unterstützen. Dies setzt allerdings voraus, die Denkfikur instrumenteller Lernformierung durch ein höheres Diskursniveau, das die kontaminierenden Strukturen der Bewertungsuniversalität und disziplinärer Unterdrückung bedenkt und sie nicht als beliebig verfügbar unterstellt, zu überschreiten. Reflexive Aspekte unterstützender *Lernensembles* sind kontrastiv zu Disziplinaranlagen – zusammengefasst:

- Bedeutsamkeit der Lernthemen für die Lebensinteressen der Lernenden;
- Möglichkeiten kooperativen und partizipativen Lernens;
- Herstellung von Zeitsouveränität
- Zertifikate nicht als Kontrolle, sondern als Belege für Lernfortschritte
- Partizipation der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung von Kursen und Programmen.

Reflexive Lernensembles sind nicht herzustellen oder in den Griff zu bekommen. Sie setzen die Beteiligung der Lernenden selbst voraus. Der Grad der Selbstbestimmtheit, das heißt das Ausmaß, in dem die Individuen Initiative, Organisation und Kontrolle für ihr eigenes Lernen sowie den Aneignungsprozess haben, ist ausschlaggebend für die Erfolgchancen expansiven Lernens.

Erleben und Verstehen

Kompensiert wird Lerndisziplin partiell durch »Erlebnispädagogik«, welche aber in Gefahr schwebt, nun umgekehrt auf den Event und den Kick zu setzen, das Verstehen zu vernachlässigen. Erlebnispädagogik setzt stark auf alternative Lernorte, z.B. auf das Hochgebirge, die See, die Wüste oder auf den Dschungel.

Relevant, d.h. im Sinne des Durchbrechens von Routine, werden Ereignisse erst dann, wenn sie zugespitzt werden als Erlebnis. Dabei ist dieser Begriff in der Diskussion merkwürdig blass. Dies gilt für die erlebnispädagogische Literatur ihres Begründers Kurt Hahn (1906-1974) bis zu den Hochseilgärten-Berichten. Es geht sicher nicht darum, jeden Adrenalinkick einer Event-Kultur unter dieses Wort – Erlebnis – zu fassen. Nicht jedes Amusement ist ein Erlebnis. Und Erlebnisse können auch Lernen verhindern, wenn sie zu einfache Antworten geben, statt auf Fragen zu stoßen.

Vielmehr geht es um Routinen durchbrechende, herausgehobene Erlebnisse, die Nachdenken provozieren, um ein Überschreiten des Alltags, das im Spannungsfeld von Verfügungserweiterung und Bedrohung sowie von Emotionalem und Kognitivem querliegt zu den routinisierten Zyklen, diese aufbricht und scheinbare Selbstverständlichkeiten hinterfragt. Erlebnisse stehen in gewisser Weise vertikal zur Kontinuität des Alltags.

Erlebnisse sind auch nicht bloß emotionale Färbungen psychosozialer Konstrukte. Wissenschaftlich ambitioniert fällt einem der Philosoph Wilhelm Dilthey (1833-1911) ein und der zentrale Stellenwert des Begriffs in der geisteswissenschaftlichen Theorie. Dilthey betont die Relation zwischen Erleben und Verstehen: »Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, dass das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen.« (Dilthey 1970: 173)

Erlebnisse können nicht durch immer raffiniertere Lernarrangements erzeugt werden. Vielmehr werden sie von den Lernenden selber erfahren. Deshalb spielt die eigene Aktivität in der Lernfähigkeit eine besondere Rolle. Um dies in einer Formel zuzuspitzen: Erlebnisse können in der sinnlichen Erfahrung den Horizont öffnen für ein Verstehen der Bedeutsamkeit von Artefakten, Apparaten und Systemen, welche die eigene Lebenssituation prägen und deshalb die eigenen Lebensinteressen betreffen. Der Rückbezug auf die sinnliche Erfahrung kann dann in den besten Fällen eine ästhetische Qualität erhalten.

Ein dementsprechender, umfassenderer Lernbegriff hat seine Ursprünge bei dem US-amerikanischen Pragmatisten John Dewey (1859-1952) in seiner Theorie von Erfahrung und Handlung. Er hat 1938 eine Reihe von Vorträgen über »Experience and Education« gehalten und dabei »traditionale« und »progressive« Erziehung unterschieden. Die »progressive Sichtweise« geht nach Dewey davon aus, dass es sich beim Lernen um interne Prozesse handelt, bei denen der Einzelne Erfahrungen sammelt und Kenntnisse erwirbt. Wissen, das in der »traditionalen Erziehung« vermittelt wird, besteht aus Kenntnissen und Fertigkeiten, die von anderen in der Vergangenheit erworben wurden. Die Lernenden sollen sich dabei weitgehend passiv und gehorsam verhalten. Die »progressive Erziehung« dagegen stellt der Belehrung von oben die Notwendigkeit einer freien Entwicklung der Individualität des Lernenden gegenüber. An die Stelle von außen erzwungener Disziplin tritt die freie Tätigkeit (»free activity«) des Lernenden; an die Stelle eines Lernens von Texten tritt das Lernen durch Erfahrung. Dies allein aber kann – so Dewey – das Gelingen eines Lernprozesses nicht sichern. Erfahrung allein vermittelt noch keine Einsicht. Routine-Erfahrungen, die nichts Neues anregen, so betont Dewey, bleiben wirkungslos. Erfahrung und Bildung können nicht unmittelbar gleichgesetzt werden. Einige Erfahrungen verführen zu Unbildung (mis-educative). Sie verführen dazu, spätere Entwicklungen zu blockieren und zu verdrehen. Auch wenn sie lebensnah, lebendig und interessant sind, kann Unverbundenheit verworrene Einstellungen erzeugen (Dewey 1953: 13-14). Dewey verweist darauf, dass der Begriff Erfahrung nicht selbsterläuternd ist: Erfahrungen sind nicht selbsterklärend, sie sind Teil des zu klärenden Problems (Dewey 2002/1938: 13). Entscheidend im Lernvorgang ist für Dewey die Qualität der Erfahrung. Sie ist kein naturwüchsiger Prozess, sie muss vielmehr organisiert werden.

An anderer Stelle führt Dewey den Begriff des »kollateralen Lernens« ein. Er betont, dass dieses oftmals wichtigere Resultate hervorbringt als der formale Unterricht (»lessons«). »Kollaterales Lernen« darf dabei nicht als bloß beiläufiges (inzidentales) Lernen missverstanden werden. Es handelt sich um einen Lernvorgang, der an die Vorerfahrungen des Lernenden anknüpft, diesen aber zu weiterem Wissenserwerb führt. Hier grenzt sich Dewey ab von dem, was später – in einer überzogenen Fassung – als »selbstbestimmtes Lernen« (Tough 1979; kritisch dazu Faulstich/Gnahn 2002) oder »free choice learning« (Falk) bezeichnet wurde. Im Gegensatz zum beiläufigen Lernen ist bei »kollateralem Lernen« Vermittlung mitgedacht. Damit führt Dewey seine Konzeption bis an das Konzept heran, das Klaus Holzkamp als »partizipatives Lernen« (Holzkamp 1993) bezeichnet.

Holzkamp hat mit seiner wissenschaftstheoretischen Kehrtwendung vom Bedingtheits- zum Begründungszusammenhang (Holzkamp 1993) die Grundlage für eine Sicht auf Lernen ausgehend von den Interessen der Lernenden gelegt. Er begreift diese als Intentionalitätszentrum, von wo aus den Thematiken Bedeutsamkeit zugewiesen wird. Lernen kann insofern »expansiv« – die Weltsicht und -verfügung erweiternd – werden, als es den Sinn, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, aufnimmt.

Kritisch-pragmatische Lerntheorie (Faulstich 2008) ist gekennzeichnet durch die zentrale Rolle des Erfahrungsbegriffes und die hohe Relevanz der Interessenorientierung, welche die Bedeutsamkeit für die Lernenden aufnimmt. Insofern ist ein solcher Ansatz für die Frage der Vermittlung von Erfahrung und Einsicht an verschiedenen Lernorten besonders geeignet.

Lernortvielfalt

Lernwiderstände (Faulstich/Bayer 2006) entstehen schon durch die Abneigung der Adressaten, nun wieder die Schulbank drücken zu müssen. Angesichts schlechter Erfahrungen mit Schule und Lehrern hat sich bei vielen Lernmüdigkeit ausgebreitet. Lernen an anderen Orten bietet Alternativen.

Lernen am Arbeitsplatz ist weitverbreitet. Museen und Bibliotheken waren traditionell immer schon einbezogen in Erwachsenen- und Arbeiterbildung. Science Centers, Zoos und Botanische Gärten sollen Reste von Natur bewahren und erfahrbar machen. Das Internet ge-

hört zunehmend zu Lernangeboten. Aber auch Exkursionen und Reisen, Stadterkundung und -gestaltung können genutzt werden, um aus Seminarräumen auszubrechen.

Für Lernen in der Weiterbildung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist das Lernen an anderen Orten eine Chance, schulische Belehrungen abzuschaffen und eigene Erfahrungen der Teilnehmenden aufzugreifen. Konkrete Probleme, die anknüpfen an den Interessen der Lernenden, können so aufgenommen werden. »Expansives Lernen« wird gestützt durch die Möglichkeit, bei der Nutzung unterschiedlicher Lernorte die eigenen Lernanstrengungen sinnvoll mitzugestalten.

Berufsschule und Arbeitsbezug

Die Berufsschulen sind in ihren Ursprüngen Resultat einer beginnenden Ablösung von Arbeiten und Lernen. Erst mit dem Auseinandertreten von familien- und arbeitsintegriertem Lernen und systematischem Wissen erhalten Lernorte ihre spezifische Erziehungs- und Bildungsfunktion. Die Fortbildungsschulen sollten die Lücke zwischen arbeitsgebundenem Lernen und wissenschaftsbezogenem Wissen durch systematische Aneignung ausgleichen (Pätzold/Goehrke 2006: 25). Gewerblichen und kirchlichen Sonntagsschulen wurde diese Aufgabe zugewiesen. Aber auch die Arbeiterbildungsvereine erfüllten teilweise das Bedürfnis nach naturwissenschaftlichen Qualifikationen oder allgemeinen Fertigkeiten wie Zeichnen und Rechnen. Gerade die Handwerkervereine hatten eine starke berufsbildende Orientierung.

Der Begriff Lernort wurde aber erst in den Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II vom Deutschen Bildungsrat 1974 in die pädagogische Fachsprache und den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt. Die von der Bildungskommission genannten Lernorte (Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio) erhalten unterschiedliche Funktionen im Lernprozess. Es ist mittlerweile selbstverständlich, von einer Pluralität der Lernorte auszugehen (Münch 1977).

Während meiner Arbeit auf verschiedenen Baustellen musste ich beim gleichzeitigen Besuch der Berufsschule eine völlige Abtrennung der Lerngegenstände feststellen. Die Tätigkeit auf dem Bau und das Sitzen in der Berufsschule hatten kaum etwas miteinander zu schaffen. Dazu kam, dass man in der Schule meist viel zu müde war, um dem belehrenden Unterricht zu folgen.

Die Trennung von Arbeiten und Lernen hat dann zu einer Aufspaltung der Lernorte Betrieb und Berufsschule geführt. Die Erfolge der eigenen Arbeitsergebnisse, der Einbezug in Arbeitszusammenhänge, die sinnliche Erfahrung der Arbeitsgegenstände gehen verloren.

Im Gegenzug zur Vermittlung »trägen Wissens« ist deshalb »Lernen im Prozess der Arbeit« wieder aktiviert worden (vgl. den Beitrag von Peter Dehnbostel in diesem Band). Eine Reintegration von Arbeiten und Lernen wird als Ansatz gesehen, um Schulmüdigkeit zu überwinden.

Wir waren im Zusammenhang der Arbeit der »Sachverständigenkommission Finanzierung beruflicher Bildung« (Edding-Kommission) schon Mitte der 1970er Jahre mit der ersten Welle jugendlicher Erwerbsloser konfrontiert. Zumeist waren dies Jugendliche, die keinen Schul- und Berufsabschluss erreichten. Schule war für diese Gruppe das schlechteste Modell, um nachträglich solche Abschlüsse zu erwerben. Nähe zur Arbeit schien geeigneter. Der Lernort Kneipe jedoch hat sich nicht durchgesetzt.

Bibliotheken

In der Lernort-Vielfalt hat schon der Deutsche Bildungsrat dem Lernort Studio auch die Bibliothek zugeordnet. Die Geschichte ist älter: Unter der Sammelbezeichnung *Lesegesellschaften* entwickelten sich bereits seit den 60er Jahren des 18. Jahrhunderts unterschiedliche Formen gemeinsamen Zugriffs auf »Lesestoff« (Dülmen 1986), von der losen Form bloßer Gemeinschaftsabonnements über Umlauflesezirkel bis hin zu klubähnlichen Einrichtungen mit eigenen Räumlichkeiten. Angesichts der hohen Mitgliedsbeiträge blieben der niedere Adel und das gehobene Bürgertum oft unter sich. Die Gründung ging meist von den Dorf- oder Stadthonoratioren aus. Die Mitgliederzahl bewegte sich meist zwischen 60 und 120. In Deutschland bestanden bis zum Jahr 1800 rund 430 solcher Einrichtungen – selbst in Gemeinden unter 1.000 Einwohnern. Spätere Einrichtungen, die dem Lesebedürfnis der Mehrheit der lesefähigen Bevölkerung entgegenkamen, waren die *Leihbibliotheken*.

Die Idee von allgemeinen *öffentlichen Volksbibliotheken*, z.B. als »Dorfbibliotheken«, ist in Deutschland durch Heinrich Stephani (1761–1850) schon 1797 geäußert worden. Mit der Entstehung eines Industrieproletariats trat eine neue Klasse in Erscheinung. Für verschie-

dene Organisationen und Instanzen bildete dies den Anstoß, der breiten Masse Bücher zugänglich zu machen, um durch Beseitigung von Bildungsgegensätzen Klassengegensätze zu überwinden. In dieser Absicht entstand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Netz von kleinen, öffentlich zugänglichen Volksbibliotheken, die von christlich-konservativen Vereinen katholischer oder protestantischer Prägung, im Gegenzug aber auch von sozialistischen Arbeitervereinigungen geprägt wurden.

So sammelten die sozialistischen Arbeiterbildungsvereine in erster Linie die politische, freiheitliche Dichtung sowie Werke von Marx, Feuerbach etc. Die *Arbeiterbibliothek* war der Versuch der sozialistischen und kirchlich-sozialen Bewegungen nach 1840, entsprechend ihrem Menschenbild das Massenelend in den Industriezentren durch verstärkte Bildungsangebote zu mildern und gleichzeitig den Einfluss der als schädlich empfundenen Belletristik kommerzieller Leihbibliotheken einzudämmen.

Erst 1898 wurde die erste kommunale öffentliche Bibliothek in Charlottenburg ins Leben gerufen. Neben Neugründungen wurden vielerorts auch die bestehenden Volksbibliotheken im Sinne der *Bücherhallenbewegung* reformiert. 1902 waren gemäß dem Statistischen Jahrbuch deutscher Städte von den 179 öffentlichen Bibliotheken lediglich 70 städtische Anstalten. Neben den Vereinen waren es ebenfalls Firmen, die sich aktiv an der Gründung und finanziellen Unterstützung von öffentlichen Bibliotheken beteiligten, wie etwa in Jena (Carl Zeiss) oder in Essen (Krupp) (vgl. den Beitrag von Jana Trumann in diesem Band).

Ich habe jahrelang die Werksbibliothek der Farbwerke Höchst AG genutzt, die u.a. über Kunstbildbände verfügte, die ich mir nicht leisten konnte.

Museen

Ein *Museum* (ursprünglich *das Heiligtum der Musen*, welche Schutzgöttinnen der Künste, Kultur und Wissenschaften waren) ist eine Institution, die eine Sammlung interessanter Gegenstände für die Öffentlichkeit aufbewahrt und Teile davon ausstellt. Die weitgehend anerkannte und immer wieder zitierte Beschreibung der Museumsfunktionen stammt vom International Council of Museums (ICOM), das ein Museum definiert als »eine gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienst der Gesellschaft und

ihrer Entwicklung, die zu Studien-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt«.

Ziel eines Museums ist es also, Dinge zu einem bestimmten Thema (Kunst, Technik, Natur, aber auch Brot, Glas, Salz u.a.) fachgerecht wissenschaftlich aufzuarbeiten, dauerhaft aufzubewahren und den Besuchern zugänglich zu machen. Eine besondere Rolle spielen Universitäts-, Sammler-, Privat-, Firmenmuseen und kirchliche Museen. Sie erhalten und präsentieren die historischen Sammlungen der Betriebe oder Konzerne.

Museen gingen oftmals aus Wunder- bzw. Kunstkammern des Adels oder kirchlicher Würdenträger oder speziellen privaten Kunstsammlungen hervor. In einigen Städten im deutschen Sprachgebiet kam es im 19. Jahrhundert zu bürgerlichen Neugründungen: Kunsthalle Bremen, Städelsches Kunstinstitut in Frankfurt, Hamburger Kunsthalle, Kunsthalle Wien, Museum Wiesbaden etc. Vielfach sind jedoch Vereine in kleinerem Stil bzw. für lokale Gegebenheiten tätig geworden, z.B. Bezirks- oder Bergbaumuseen. In Kassel wurde 1779 das Fridericianum gebaut. Es war nach dem Britischen Museum das zweite öffentliche Museum, aber das erste als Museum konzipierte Bauwerk der Welt.

Meine ersten Museumsbesuche waren im Städelschen Kunstinstitut während meiner Schulzeit. Ich blieb lange vor einem Bild von dem Inneren eines Zirkuswagens, gemalt von Max Beckmann, stehen. Auf einmal war dieses Bild Ausdruck meines – damaligen – Weltgefühls: Enge, Aggression, Fluchttendenzen.

Die Gemälde lösen sich nicht auf in Abbildungen, noch die raffiniertesten Reproduktionen und virtuellen Repräsentationen ersetzen das Original nicht. Es gibt eine Würde der Dinge in ihrer Einmaligkeit (vgl. den Beitrag von Erik Haberzeth in diesem Band).

Science Centers, Zoos, Botanische Gärten

Eine der neuesten Lernortformen sind die Science Centers. Eine der ältesten Lernortformen sind die Zoos als für Besucher zugängliche Anlagen zur Haltung von Tieren. Zoos dienen der Bildung, Forschung, Erholung und dem Naturschutz, zum Beispiel durch Nachzucht seltener Tiere und deren Auswilderung. Der älteste noch bestehende Zoo der Welt ist der 1752 durch Franz I. Stephan begründete Tier-

garten Schönbrunn in Wien. Er war zunächst eine höfische Menagerie mit privatem Charakter und öffnete erst 1778 seine Tore für die breite Öffentlichkeit.

Ein *Science Center* ist die Umsetzung eines Ausstellungskonzeptes, in dem versucht wird, den Besuchern mittels »Learning by doing«, das heißt durch eigenständiges, spielerisches Experimentieren in »Mitmachausstellungen« technische und naturwissenschaftliche Zusammenhänge und Phänomene nahezubringen. Die Exponate in einem Science Center erfordern Mittun, statt »Berühren verboten« gilt »Anfassen erwünscht«. Im Gegensatz zu Naturkundemuseen besitzen die meisten Science Center keine eigenen Sammlungen, die zur Forschung dienen. Als erstes Science Center wurde 1969 das Exploratorium San Francisco eröffnet, das von Frank Oppenheimer initiiert wurde. Ziel ist die Aufklärung über die moderne Wissenschaft und Technik sowie die Anregung zur eigenständigen Auseinandersetzung. Die menschlichen Sinne konstituieren das Ordnungsprinzip des Exploratoriums: Gehörsinn, Gesichtssinn, Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn sowie die Sinne zur Kontrolle des Gleichgewichts, der Fortbewegung und des Hantierens. Als erstes deutsches Science Center wurde das Berliner Spectrum 1982 eröffnet. Bereits 1980 wurden in Flensburg unter dem Begriff Phänomenta erste Science-Center-Experimentierstationen aufgebaut. Neugründungen sind das Universum in Bremen, das seit September 2000 geöffnet ist, und das von Zaha Hadid architektonisch gestaltete Science Center Phæno in Wolfsburg, das am 24. November 2005 eröffnet wurde.

Gedenkstätten

Gedenkstätten haben primär andere Funktionen als Lernorte: Sie dienen dem Erinnern, dem Nachdenken, dem Ermahnen und der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Meist sind es Orte des Leids und des Grauens, der Verfolgung und der Vernichtung.

Ich erinnere mich an einen Besuch in Buchenwald, bei dem ich eine Begrüßungsrede halten sollte. Ich habe keinen Ton herausgebracht.

Gedenkstätten sind meistens historische Orte wie Konzentrations- oder Vernichtungslager, Haft- und Erschießungsstätten (siehe den Beitrag von Klaus Ahlheim in diesem Band). Diese Stätten sollen bewahrt und »zum Sprechen« gebracht werden. Oft bieten sie auch

Dauerausstellungen zur Geschichte des Ortes und den Kontexten, seiner geschichtlichen Funktion usw. Sie vergegenwärtigen die Vergangenheit und halten diese für die Zukunft im Bewusstsein. Lernen erfolgt zunächst durch Betroffenheit, die dazu anstößt weiterzufragen.

Virtuelle Räume im Netz

Der Aufruf, herkömmliche Lernorte zu verlassen und sich neuen, für selbstbestimmtes Lernen geeigneten Orten zuzuwenden, geht oft einher mit der Forderung, hierzu auch neue Medien zu nutzen.

Die weitestgehende Umsetzung ist die Entwicklung virtueller Parallelwelten durch Internet-Anwendungen. »Second life« ist eine dauerhaft bestehende 3D-Infrastruktur, die vollständig von ihren »Bewohnern« – Cyber-Space-Figuren – erschaffen und weiterentwickelt wird. Man »lebt« im »Second life« repräsentiert als selbstentworfenen, detaillierten, digitalen Figur (»Avatar«). Man kann 3D-Inhalte entwerfen und verkaufen, virtuelles Land erwerben und bebauen und virtuelles Geld in einer Mikrowährung verdienen, die sogar in reales Geld umgetauscht werden kann.

Faszinierend ist, dass sich reale Menschen mit ihrem fiktiven Repräsentanten identifizieren und sich als Avatar erleben. Das seit 2003 online verfügbare System hat inzwischen mehr als 15 Millionen registrierte Benutzer; es sind weltweit meist rund 60.000 Nutzer gleichzeitig in das System eingeloggt. »Second life« präsentiert sich auch als Lernort, verfügt über Universitäten, Volkshochschule usw. (vgl. den Beitrag von Petra Grell und Anke Grotlüschen in diesem Band).

Kommune und Stadtteilarbeit

Aktivitäten, die sich auf das Wohnumfeld des Lernens beziehen, bestehen schon lange unter dem Begriff *Gemeinwesenarbeit*. Sie nimmt *Sozialräume* (Nachbarschaften, Stadtteile und Gemeinden) zum Gegenstand sozialer Intervention. Als historische Ausgangspunkte gelten die von Samuel Barnett im späten 19. Jahrhundert gegründete *Toynbee Hall* in London und das von Jane Addams initiierte *Hull House* – ein Nachbarschaftszentrum in Chicago.

Gemeinwesenarbeit versucht, in Zusammenarbeit mit möglichst vielen Beteiligten die Lebensqualität vor Ort zu steigern, die das Gemeinwesen beeinträchtigenden Probleme aufzugreifen und »basisdemokratische« Willensbildungsprozesse zu ermöglichen.

Über die Vernetzung mit örtlichen Institutionen (Behörden, Schulen, Jugendhäusern, Kirchen), Initiativen (Vereinen, Gruppierungen) und die Aktivierung von Einzelpersonen (Meinungsmachern, Wortführern, Ehrenamtlichen) zielt professionelle Gemeinwesenarbeit auf soziale Veränderungsprozesse mit nachhaltiger Wirkung. »Community Development«, wie in der Entwicklungszusammenarbeit und in der Stadtentwicklung, bedarf der intensiven Zusammenarbeit mit Vertretern der lokalen und regionalen Wirtschaftsförderung, der Raumplanung u.a.m. Auch die Umsetzung der soziokulturellen und künstlerischen Ausdrucksformen erhält einen zentralen Stellenwert (vgl. den Beitrag von Jens Schmidt in diesem Band).

Wandern und Reisen

Schon für die »Wandervögel« war der Auszug »aus grauer Städte Mauern« eine Suche. Es ging darum, antizivilisatorische Tendenzen auszuleben. Der Enge, Hässlichkeit und Beklommenheit der Industriestädte wurden die Freiheit, Natürlichkeit und Unbeherrschbarkeit der Berge und der See gegenübergestellt. Neuland zu entdecken – in der Nachfolge der großen Weltreisenden und Entdecker zu Beginn des 19. Jahrhunderts –, war antreibend. Reisen und Wandern wurden zur Metapher des Lebens: Sicherheit zu verlassen, Wege suchen, Gefahren überstehen, in Geborgenheit zurückkommen.

Daraus wuchs eine breite Bewegung. Die *Naturfreunde* z.B. sind eine international tätige Umwelt-, Kultur-, Freizeit- und Touristikorganisation. Der Verband, dessen Wurzeln in der Arbeiterbewegung liegen, wurde im September 1895 von dem sozialistischen Lehrer Georg Schmiedl in Wien ins Leben gerufen. Heute zählen die Naturfreunde unter dem Dachverband *Naturfreunde Internationale* (NFI), 500.000 Mitglieder in 21 Ländern, darunter fast 100.000 in Deutschland.

Jenseits von Touristik sind Reisen Lernorte, die es ermöglichen, sich selbst zu erfahren und die Welt zu begreifen. Im »Hungermarsch durch Lappland« hat Adolf Reichwein diese Perspektive eindrucksvoll beschrieben:

»Da standen wir also nun am Rande des geheimnisvollen Landes, der äußersten, fernsten Ecke Europas, wo die wilde Natur sich noch erhalten hatte, ... und wo der Mensch ein seltener Gast ist, der sich verliert in der wogenden, endlosen Weite zwischen Wasser, Fluss und Moor. Danach hatten wir uns gesehnt, einem Stück Erde, wo es keine Verkehrsregeln gibt, keine Vorschriften, Verbotstafeln, Gesetze, wo wir frei wie die Adler in diesen Lüften, frei von Menschen

nur mit dem Lande leben durften. (Adolf Reichwein, Hungermarsch durch Lappland, Dresden o.J.: 3.)

Adolf Reichwein (geb. 3. Oktober 1898 in Bad Ems, gest. 20. Oktober 1944 in Berlin-Plötzensee) war einer der begeistertsten Reisenden in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Er war in den 1920er Jahren in Berlin und Thüringen in der Bildungspolitik und Arbeiterbildung tätig. So gründete und leitete er die Volkshochschule und das Arbeiterbildungsheim in Jena bis 1929. In seinem *Hungermarsch nach Lappland* beschrieb er tagebuchartig eine extreme Wanderung mit Jungarbeitern in den hohen Norden (vgl. den Beitrag von Lothar Kunz in diesem Band).

Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung wurde er entlassen und als Volksschullehrer nach Tiefensee in Brandenburg versetzt, wo er bis 1939 Unterrichtsversuche im Sinne der Reformpädagogik und speziell der Arbeitspädagogik und Projektarbeit durchführte mit Schwerpunkten in Fahrten, handlungsorientiertem Unterricht mit Schulgarten und jahrgangsübergreifenden Vorhaben. Reichwein gehörte als Mitglied des Kreisauer Kreises zum Widerstand gegen Hitler und war als Kultusministerkandidat im Falle eines erfolgreichen Umsturzes des Hitlerregimes vorgesehen. Am 4. Juli 1944 wurde Reichwein von der Gestapo verhaftet und nach einem Prozess vor dem Volksgerichtshof am 20. Oktober 1944 im Strafgefängnis Berlin-Plötzensee erhängt.

Chancen der Lernorte

Entstanden ist also eine Vielfalt von möglichen Lernorten. Wenn man über expansives Lernen nachdenkt, ist klar, dass auch ein noch so raffiniertes Ensemble von Lernorten Bildung nicht erzwingen kann. Dies ist immer abhängig von Selbsttätigkeit. Lernorte bieten die Chance zur Reflexion. Sie zeigen zwei Vorteile: Zum einen können sie die Schulmüdigkeit durchbrechen; herauszugehen aus der Klausur der Lernanstalten öffnet Horizonte. Zum andern geben sie die Möglichkeit zum unmittelbaren Erleben frei.

Das kommt nicht aus ohne Vorwissen. Die Spirale von Erleben, Auslegen und Verstehen wird angestoßen. Nur dumpf durch ein Museum zu rennen, vergibt die Kraft des eigenen Erlebens. Zwischen Erleben und Begreifen zu vermitteln, ist daher Aufgabe der Bildungsarbeit. Dies betrifft auch die Gewerkschaften in ihrer Tradition als Bil-

dungsbewegung (vgl. den Beitrag von Mechthild Bayer und Klaus Heimann in diesem Band).

Literatur

- Dehnbostel, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 3, 356-357
- Dewey, J. (1938; dt. 1986): Erziehung durch Erfahrung, Stuttgart
- Ders.: Wie wir denken (1905; dt. 2002). Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich
- Dülmen, R. v. (1986): Die Gesellschaft der Aufklärer, Frankfurt/M.
- Falk, J. H. (2005): Museums and Free-Choice Learning. In: DASA: Lernen – Erleben – Wissen, Dortmund, S. 26-37
- Falk, J. H./Dierking, L. (D. 1992): The Museum Experience. Washington, D.C.
- Falk, J. H./Dierking, L. D. (2000): Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning. Walnut Creek
- Faulstich, P. (2003): Bildergespräche – Vermittlung des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung. In: Ermert, K. u.a. (Hrsg.): Kunst – Griffe. Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel, S. 101-112
- Faulstich, P. (2005a): Öffentliche Wissenschaft und Erwachsenenbildung. In: DASA: Lernen – Erleben – Wissen; Dortmund, S. 42-49
- Faulstich, P. (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek, S. 33-57
- Faulstich, P./Gnahn, D. (2002): Praxishandbuch: Selbstbestimmtes Lernen, Weinheim
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.
- Freericks, R. u.a. (2005): Projekt Aquilo. Aktivierung und Qualifizierung erlebnisorientierter Lernorte, Bremen
- Holzmann, K. (1993): Lernen, Frankfurt/M.
- Münch, J. (1977): Lernen – aber wo?, Trier
- Pätzold, G./Goerke, D. (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? In: DIE H. IV.
- Rüden, P. v. (1979): Beiträge zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Frankfurt/M.
- Tough, A. (1979): The Adult's Learning Projects, Austin

Mechthild Bayer/Klaus Heimann

Lernorte nutzen

1.

Wo und wie soll was gelernt werden? Auf diese Frage lassen sich die zunehmenden Debatten um die zukünftige Gestaltung der Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens zuspitzen. Und sie gewinnt an Brisanz, weil Weiterbildung an Umfang und Bedeutung zunimmt und sich zu einem relevanten Bestandteil innovativer Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Technologie- und Bildungspolitik entwickelt. Wenn in der europäischen Berufsbildungspolitik lebenslanges Lernen in den Kontext der Ziele des Kopenhagener Prozesses und von Lissabon gestellt wird, nämlich Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, dann spielt Weiterbildung dabei eine wichtige Rolle. Der parallel zu diesem Bedeutungswachstum sich wandelnde Blick auf Lernen und Bildung fördert die Debatte um neue Steuerungsformen, neue Kompetenzprofile und neue Lernarrangements. Neue Lernkulturen umfassen dabei mehr und verschiedenste Konzepte, wie die Renaissance des Lernens in der Arbeit, das Lernen mit neuen Medien und das Lernen im sozialen Umfeld.

Allen voran steht die Aufwertung des informellen Lernens, das die Europäische Union mit Hilfe von umfangreichen Aktionslinien in den Blickpunkt rückt. Ausgehend von der Begriffsdefinition formales, non-formales und informelles Lernen ist das Ziel die systematische Anerkennung und Zertifizierung auch des Lernens, das nicht in Bildungseinrichtungen stattfindet und in Bildungsgängen organisiert ist. Zentral für den EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen) ist seine Outcome-Orientierung, das heißt die Orientierung an der Erreichung definierter Lernergebnisse, nicht an den Bildungsprozessen selbst. Dauer, Ort (Schule, Betrieb, Hochschule, Bildungseinrichtung), Methoden und Formen von Bildungsgängen (duale Ausbildung, Lernen am Arbeitsplatz, Studium, formalisierte und selbstorganisierte Weiterbildung etc.) spielen explizit keine Rolle, weil – so die Argumentation – ihre Berücksichtigung Vergleiche beruflicher Handlungskompetenz auf den verschiedenen Ebenen erschweren oder gar unmöglich machen würde. Während der EQR also als Übersetzungsinstrument dient und

verschiedene Qualifikationen zueinander in Beziehung setzt und vergleichbar machen soll, geht es bei ECVET (European Credit System for Vocational Training) um die Bewertung der Lernergebnisse, quasi um eine qualitative Quantifizierung. Ziel ist es, die quantitative Bewertung von Qualifikationen und deren Bestandteilen, »Units«, zu ermöglichen. Mit ECVET soll jeder EQR-Stufe (sowie den Qualifikationen und Teilqualifikationen) eine bestimmte Auswahl von Kreditpunkten zugewiesen werden. Zentral auch für ECVET ist die Orientierung an Lernergebnissen, die an die Stelle der meist bestehenden Input-Orientierung (Inhalte, Art der Bildungseinrichtung, Dauer des Bildungsgangs, Struktur und Methoden der Berufsbildung) tritt und damit ein Konzept der Erfassung von Kompetenzen darstellt, die irgendwo und irgendwie entstanden sind. Gedacht wird frei von Institutionen und Curricula. National und international gibt es inzwischen eine Vielzahl von Studien, die dem informellen Lernen eine wesentlich größere Bedeutung zumessen als dem Lernen in formalen Strukturen. Die Untersuchungen (Dohmen 2001/Livingston 1999) kommen zu dem Ergebnis, dass das informelle Lernen einen Anteil von 70-80% am berufsspezifischen Lernen hat. Verbunden mit der Diskussion um selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen hat sich so ein Mainstream entwickelt, der mehr ist als eine Modeerscheinung. Egal wie tragfähig die mit neuen Lernkulturen im Einzelnen beschriebenen Konzepte des Lernens sind, ob sie – selbst voll innerer Widersprüche – überhaupt eine Realität des Lernens oder nur annähernd zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten beschreiben: Sie werden von der OECD und vor allem der Europäischen Kommission sowie zunehmend auch von nationalen Regierungen mit umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen gefördert und sind Teil einer neoliberalen Offensive, egal ob das von den beteiligten Akteuren im Einzelnen so formuliert und so gewollt ist oder nicht. Die Argumente für eine vermehrte Anerkennung informellen Lernens, nämlich

- sie könnte eine stärkere Durchlässigkeit bewirken
- sie sei nützlich, um die beruflichen Kompetenzen von MigrantInnen in Deutschland oder von Menschen, die im Laufe ihrer Berufsbiografie keine formalen Abschlüsse erworben haben, anzuerkennen und zu nutzen,
- sie sei sinnvoll, um berufliches Lernen außerhalb formaler Strukturen nach der Erstausbildung transparent zu machen und anzunehmen, sind keineswegs falsch. Gleichzeitig sind die neuen Konzepte

aber nicht einfach nur Vorschläge zur Optimierung der Lernkultur in der Gesellschaft und zur Förderung benachteiligter Gruppen. Sie sollen den wachsenden Bedarf an Weiterbildung realisierbar machen bei gleichzeitiger Begrenzung und Entlastung des Aufwandes von Betrieben und Gesellschaft und der Privatisierung des Lernrisikos durch mehr Selbstorganisation und Eigenverantwortung. Im gesellschaftlichen Diskurs über die Zukunft der Weiterbildung steht daher auf der einen Seite ein individualisiertes System lebenslangen Lernens, das auf Weiterbildung als normative Verpflichtung des Einzelnen und auf Konkurrenz setzt, und auf der anderen Seite ein solidarisches System, das allen mehr Teilnahme und Lernmöglichkeiten durch die Gestaltung und Verbesserung der Rahmenbedingungen ermöglicht.

2.

Es ist geradezu ein Merkmal der Debatte um neue Lernkulturen, dass die unterschiedlichsten methodischen, organisatorischen und ordnungspolitischen Diskussionen erörtert, durcheinander geworfen, verwischt und Erkenntnisinteressen, Kontexte und Konsequenzen nicht benannt werden. Es gibt aber einige Charakteristika, auf die es sich lohnt einen Blick zu werfen, um Licht in die Debatte zu bringen.

a) Verschränkung von »Falschem und Wahrem«

Einerseits werden Veränderungsprozesse der letzten Jahre und zukünftige Entwicklungen aufgegriffen und thematisiert, andererseits werden aber gleichzeitig, sozusagen als andere Seite der Medaille, Sachverhalte, die für die gesellschaftliche Funktion von Lernen ganz zentral sind, dethematisiert. Die Konzepte interpretieren reale gesellschaftliche Veränderungen interessenbezogen selektiv, vereinfachend und mit der Verheißung von einfachen Antworten auf komplexe Probleme. Mit dem Hantieren mit Wirklichkeitsfragmenten und Begriffen, deren zwiespältige Interessenbezüge ausgeklammert sind, geht eine bemerkenswerte Gleichgültigkeit gegenüber empirischer Überprüfung der Konzepte einher. Annahmen, Wunschvorstellungen und Pauschalisierungen sind erlaubt, Chancen und Risiken werden nicht gleichzeitig analysiert und auf dieser Basis Gestaltungsoptionen diskutiert.

- *Lernen im Prozess der Arbeit* hat nach den neuesten Ergebnissen der Industriesoziologie große Potenziale zur Generierung von

Qualifikationen. Seit einigen Jahren ist die Entstehung und die Bedeutung von so genanntem Erfahrungswissen Gegenstand vieler empirischer Untersuchungen und Veröffentlichungen. Auch die Zunahme der Bedeutung und Anerkennung dieses Lerntyps, seine wachsende Nutzung bei betrieblichen Rekonstruktionsprozessen ist unbestritten. In der radikalen Interpretation des Konzepts wird es aber zur dominanten Lernform im Betrieb stilisiert, die es als »learning on oder near the job« erlaube, für den betrieblichen Entwicklungsprozess relevante Signale ohne Informationsverlust unmittelbar mit Erfahrung zu verbinden und zur Handlungsfähigkeit zu verarbeiten. Behauptet wird, dass die überkommene Trennung zwischen Arbeiten und Lernen sich in der Praxis zunehmend auflöse. In der statistischen Entgegensetzung zum institutionalisierten Lernen werden aber nur Ausschnitte der gegenwärtigen Entwicklungen in den Blick genommen. Außer Acht gelassen werden die aus der vielfältigen industriesoziologischen Forschung, der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie der Berufspädagogik bekannten Risiken und Defizite des Lernens im Prozess der Arbeit, die in der Vergangenheit unter dem Stichwort »Krise des Anlernens« gerade zur zunehmenden Ausgliederung von Lernprozessen aus der Arbeit und zur Konstituierung formalisierter Aus- und Weiterbildungsprozesse geführt haben:

- mangelnder Erwerb von ausreichendem Allgemein- und beruflichem Basiswissen, arbeitsplatzübergreifendem Verstehen und Können,
 - mangelnde Dokumentierbarkeit erworbener Kompetenzen und Nichtkommunizierbarkeit bei einem Betriebswechsel,
 - weniger Zeit für Lernen durch wachsende Arbeitsintensität,
 - Einschränkung von Probehandeln mit Lernfehlern durch wachsende Komplexität und Störanfälligkeit der Arbeitsprozesse,
 - mangelnde Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze infolge fehlender Transparenz, Vielfalt, Abwechslungsreichtum und Flexibilität der Arbeitsvollzüge. Selbst eine Verbesserung durch neue Produktionskonzepte ist nicht gleichzusetzen mit einem linearen allgemeinen Trend in Richtung lernförderliche Arbeitsorganisation.
- *Multimedia und Telekommunikation* dringen auch in den Bildungsbereich ein und verändern die Welt des Lehrens und Lernens. Experten gehen davon aus, dass mediengestützte Lernformen in allen Bildungssektoren intensiv genutzt werden und die EU-Kommission unterstützt ihre Verbreitung. Auch dass in ihrer Anwendung

durch prinzipielle Raum- und Zeitunabhängigkeit verbesserte Lernchancen für die Lernenden stecken können, ist vielfach unbestritten.

In der differenzierten und empirischen Analyse gleichzeitig benannte Probleme und Risiken wie

- drohende digitale Spaltung und Vertiefung der Bildungsungleichheit
- Verengung pädagogischen Handelns auf reine Wissensvermittlung statt Bildung
- Vereinzelung im Lernprozess, behavioristische Lernstrukturen, höhere Drop-out-Quote

scheinen aber vor allem in der radikalen Variante des Konzepts häufig und vorschnell unter den Tisch zu fallen, wenn der politisch gewollte hohe Mitteleinsatz legitimiert wird. Vermittelt wird das Bild eines gigantischen Entwicklungsprozesses mit völlig neuen Chancen für das Individuum, autonom und selbstgesteuert, effektiv und effizient eigene Lernwege und Aneignungs- sowie Verarbeitungsformen von Wissen zu entwickeln.

Multimedia

- ermögliche zeit- und raumunabhängiges Lernen
- motiviere durch das hohe Anregungspotenzial medialer Präsentationsformen
- schaffe Realitätsnähe durch Simulation von Problemsituationen
- ermögliche den interaktiven Umfang mit nicht linear strukturierten Hypertexten und damit individualisierte Lernwege
- eröffne die Möglichkeit weltweiter Kommunikation mit Lehrenden und Tutoren
- biete den Aufbau eigener Netzwerke und Lerngruppen als Möglichkeit
- trage zu einer Ausdifferenzierung der Lernangebote aufgrund einer spezialisierten und individualisierteren Nachfrage bei.

Auch wenn in hybriden Lernarrangements sowie blended-learning-Konzepten¹ mehr Realitätssinn greift, so zeigt allein die Diskussion um Web 2.0, wie verbreitet nach wie vor euphorische Einschätzungen

¹ Blended Learning verbindet traditionelle nicht-elektronische und neue elektronische Lehr- und Lernformen. Es versteht sich als ganzheitliches Lehrkonzept mit dem Ziel, eine höhere Effizienz im Lernprozess durch integrative Nutzung der Vorteile verschiedener Lehrformen zu erreichen.

sind. Wie im Begriff der Informationsgesellschaft werden hier technische Infrastrukturen zum lern- und sogar gesellschaftsbestimmenden Faktor hochstilisiert. Die Vielfalt der Elemente, Beziehungen und Eigenschaften, die Dynamik und Eigendynamik der jeweiligen organisationellen und sozialen Realität wird ausgeblendet, an ihre Stelle treten Mythen und Mystifizierungen, Verheißungen wie allseitige Rationalität, mehr Demokratie, mehr bürgerliche Freiheit usw.

b) Antiinstitutioneller Affekt

Dass Weiterbildungsinstitutionen wie das Weiterbildungssystem insgesamt infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse selbst erheblichen Transformationsprozessen unterliegen, ist evident und eher banal. In vielfältigen empirischen und systematischen Untersuchungen zur Trägerlandschaft wird der Reformbedarf der Institutionen reklamiert und ihre zukünftige Rolle gerade in einem System pluraler Lernmöglichkeiten und Orte dargestellt. Dies bewusst zu machen, bedarf es nicht der massiv vorgetragenen Institutionenkritik und der Kritik am formalen Lernen im Sinne eines antiinstitutionellen Affekts. Erst die gleichzeitige Überhöhung aller Formen informellen Lernens auf der anderen Seite ist das Problem. Ohne Zweifel gibt es vielfach berechtigtes Unbehagen am institutionalisierten Lernen wegen seiner Praxisferne, damit verbunden dem »Lernen auf Vorrat« vorbei an realen Bedarfen, dem relativ hohen Kosten- und Zeitaufwand, der oft reagierenden statt antizipierenden inhaltlichen Ausrichtung, der Dominanz von klassisch-pädagogischen Lehr- und Lernmodellen, die mehr Lernwiderstände als Lerninteresse produzieren. Wenn die Kritik am institutionellen Lernen aber funktionalisiert wird, steht die Bemühung um den realen Nachweis der unterstellten Leistungen des alternativen Ansatzes nicht im Vordergrund. Es geht nicht um die Tragfähigkeit des Konzepts, es genügt die Behauptung. Umgekehrt bleibt die Frage nach den ressourcen- und kapazitätsbedingten Möglichkeiten der Weiterbildungsinstitutionen, der zum Teil katastrophalen personellen und materiellen Ausstattung und stärkeren öffentlichen Verantwortung als institutionelle Gewährleistung in dem Sinne, dass der Staat die Grundstrukturen eines allgemein zugänglichen Weiterbildungssystem sichern muss, außen vor.

c) Individualismus statt Selbstbestimmung

Unter dem Deckmantel emanzipatorisch-aufklärerischer Begrifflichkeit der Selbstbestimmung wird Weiterbildung zur Eigenverantwortung, zur Pflicht, zur Bringschuld des Einzelnen erklärt. Dieses normative Postulat verbindet sich mit einem Hinwegsehen über objektive Barrieren, Spaltungslinien und Hürden:

- Weit unterschiedliche Verteilung der Teilnahmechancen, die trotz gesteigerter Teilnahmequote zur Verfestigung von Polarisierung und sozialer Segmentation führen,
- Schwächen in allen Teilbereichen und den verschiedenen Aufgaben des Weiterbildungssystems insgesamt hinsichtlich Qualität, Information, Transparenz, Beratung, Durchlässigkeit, Verwertung, Zeit- und Finanzausstattung, die sich als Weiterbildungshemmnis auf der Seite der Interessenten niederschlagen.

Schon vorliegende Untersuchungen aus der Arbeits- und Individualpsychologie zu den Konstitutionsbedingungen von Tätigkeiten und Handlungen der Subjekte legen eine sehr kritische Prüfung des zum Zauberwort der Zukunft, zur modischen Floskel generierenden Begriffs des Selbst nahe. Nach Hacker und Ulich erwiesen sich Eigenverantwortung und Selbstorganisation unter Einschluss von Möglichkeiten zur selbstständigen Zielbildung, Entscheidung, Planung und Strategiebildung (im Rahmen definierter ganzheitlicher und geschlossener Aufgaben) nur dann als vorteilhaft, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Die Anforderungssituationen müssen durchschaubar, vorhersehbar und gezielt beeinflussbar sein. Nur unter diesen Prämissen und nicht unter beliebigen ist eine sinnvolle Bewältigung möglich (vgl. Hacker 1998, Ulrich 1994). Eigenverantwortung setzt aber nicht nur reale Möglichkeiten zur tätigen Einflussnahme voraus, wie etwa objektiv und subjektiv wahrgenommene Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Sie erfordert auch die Verfügbarkeit über entsprechende objektive und subjektive Ressourcen. Fehlen sie, entstehen Risiken wie Überforderung und Demotivierung.

Mit dem so postulierten Kompetenzmanagement, also der Forderung nach eigenverantwortlicher und selbst in Gang zu setzender Entwicklung der erforderlichen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten (bzw. der Rückverlagerung von Verantwortlichkeit im marktliberalen Sinn auf das Subjekt), werden strukturelle Effekte personalisiert und Segmentierung legitimiert. Wer es schafft, an der Welt der neuen Lernkulturen vielfältig teil zu haben und sich als Leistungsexperte mit hohen Kompetenzen auszustatten, der gehört zu den Ge-

winnern. Wer draußen bleibt, hat eben nicht genug oder das Falsche gelernt.

Als Ideal und zugleich als Leitbild gilt der freie (Welt-)Markt und das autonome risikobereite Individuum, das in diesem Markt eigenständig und eigenverantwortlich agiert. Der überkommenen Arbeitnehmergeinschaft wird das Modell einer »unternehmerischen Wissensgesellschaft« gegenübergestellt, in der die Menschen »Unternehmer ihrer Arbeitskraft und Daseinsvorsorge« sind, selbstständig handeln und für sich und für andere Verantwortung übernehmen. Der Arbeitskraftunternehmer wird als neue Grundform der Ware Arbeitskraft definiert und ihre typischen Qualitäten beschrieben als »Selbstkontrolle« = aktive Selbststeuerung der eigenen Arbeit im Sinne der Unternehmenserfordernisse, »Selbstökonomisierung« = strategische Selbstvermarktung eigener Fähigkeiten anstelle nur gelegentlicher und passiver Aktivität auf dem Arbeitsmarkt, »Selbstrationalisierung« = aktiv auf den Erwerb ausgerichtete, alle individuellen Ressourcen nutzende systematische Durchgestaltung des gesamten Lebenszusammenhangs. Diese schließt die eigenständige Bewältigung von Umbrüchen bis hin zu Krisen im Sinne von Sackgassen im Lebensverlauf ein. Fragen nach Risiken der Flexibilisierung und Flexibilität wie der Verlust der inneren Geschlossenheit der Biografie des Menschen, permanente Unsicherheit und Ungewissheit statt Langfristigkeit und Verlässlichkeit, Loyalität und Verpflichtungen, die Gefahr der Überforderung durch permanente Krisensituationen, haben wie überhaupt die alten Fragen nach wirtschaftlicher Abhängigkeit, sozialer Ungleichheit, gesellschaftlicher Ausgrenzung, Macht und Ungleichgewichten auf dem Arbeitsmarkt in der schönen neuen Welt der »unternehmerischen Wissensgesellschaft« keinen Platz.

Nur wenn die mit neuen Lernkulturen beschriebenen Veränderungsprozesse, nämlich die Pluralisierung der Lernwege, nicht zur Rechtfertigung von Deregulierung herangezogen und differenzierte Prozesse mit Schlagworten vernebelt werden, können sie als tragfähige Konzepte in ein solidarisches Konzept lebenslangen Lernens integriert werden.

Es geht dann erstens um die Gestaltung im Sinne neuer Synthesen statt falscher Alternativen, also um eine neue Gewichtung von Arbeiten *und* Lernen, Theorie *und* Praxis, die Verknüpfung von informellem, erfahrungsgeleitetem Lernen mit intentional organisierten Lernprozessen und die lerninfrastrukturelle Anreicherung des Arbeitsplatzes.

Es geht zweitens um ein Verständnis von Lernen als aktivem Prozess der Aneignung der Lerngegenstände im Bildungsprozess, den die Lernenden mitgestalten, das Ende einer frontalunterrichtlichen und leitergeführten Lernkultur, den Abschied von der Vorstellung der Lernenden als Objekt der Lehrenden (»hohle Gefäße, die es zu füllen gilt«) hin zu einer Rolle als Experten ihres eigenen Lernvorgangs. Es müssen dabei die Strukturmerkmale von Lernen (Vorhandensein von Anlass und Ziel, bewältigbare Lernschritte, notwendige Selektion des Gegenstandes, Erfolgskontrolle) dargestellt werden, auf deren Hintergrund der ideologische Charakter einer Extremposition klar wird, nach der Selbststeuerung des Lernens sich quasi naturwüchsig ergibt, der Fremdorganisation und Steuerung durch Lehrpersonal nicht bedarf und bei der sich nahezu jede beliebige Konstellation zum originären Lernort entwickelt. Konstruktivistische Positionen, die für sich beanspruchen, den Standpunkt des Lernenden einzunehmen, indem sie dessen Selbstreferentialität vor dem Hintergrund der Schlüsselkategorie *Autopoiesis* (des Prozesses der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems) betonen, übertragen die Verantwortung für ein effizientes Lernen auf die Lernenden selbst. Selbststeuerung ist aber eine Kompetenz, die erst Resultat von organisierten Lernvorgängen ist, d.h. sie bedarf der professionellen Fremdorganisation. Im Rahmen institutionalisierter Weiterbildung stehen damit die Fragen im Mittelpunkt, wie Unterrichtsangebote so geplant und gestaltet werden können, dass die Lernenden ihre Lernprozesse selber steuern können. Selbstbestimmtes Lernen in diesem Sinn braucht mehr Ressourcen für die Lehrenden, Lernenden und die Institutionen.

Es geht drittens um den Ausbau der Weiterbildung zu einem System lebenslangen Lernens, das nicht einer Spaltung in Modernisierungsgewinner und -verlierer Vorschub leistet, sondern allen Individuen tatsächlich Beteiligungschancen eröffnet. Zukunftsweisend im Sinne einer tatsächlichen Aufwertung von lebenslangem Lernen für alle kann nur ein Gesamtkonzept sein, das ein Recht auf Weiterbildung sichert, Lernzeitanprüche sowie ausreichende Finanzierung vorsieht und das geeignet ist, mehr Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Planungssicherheit für alle Beteiligten herzustellen.

Anzustreben ist die gemeinsame Verantwortung von Staat und gesellschaftlichen Gruppen für Organisation, Finanzierung, Gestaltung, Regelung des Zugangs, Abschlüsse und Qualifizierung der Teilnehmer und des Personals. Ziel ist es, die bisher voneinander getrennten Aktionsfelder der Weiterbildung und ihre Träger über Netzwerke, Ver-

bünde und Räte in einen Kommunikations- und Kooperationsprozess einzubinden. Es ist eine gemeinsame Aufgabe in einem demokratischen Staat, die Weiterbildungsentwicklung zu fördern und die verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen und Institutionen zu einem Diskurs und Konsens über das Notwendige und Machbare zusammenzubringen.

Ein Ansatz zur Umsetzung öffentlicher Verantwortung kann ein Bundesgesetz für die Weiterbildung sein. Dazu hat die Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung, getragen von den Gewerkschaften ver.di, IG Metall und GEW, 2008 ein neues Konzept vorgelegt, das im Anhang dieses Bandes abgedruckt ist. In die politische Diskussion kommt damit ein Vorschlag für den nachhaltigen Ausbau der Weiterbildung. Er erfordert

- nicht den Verzicht auf, sondern die Verankerung des Rechts auf Weiterbildung als Zugangssicherung
- nicht die Individualisierung und Privatisierung der Kosten, sondern die Sicherung ihrer Finanzierung
- nicht das Verschieben von Lernen in die Freizeit, sondern die Sicherung von Lernzeitansprüchen
- nicht die Verlagerung von Qualitätssicherung auf Bildungsanbieter und -nachfrager, sondern ihre öffentlich verantwortete Regulierung mit Festlegung von Qualitätskriterien und Sicherung von träger- und anbieterunabhängigen Weiterbildungsberatungsstellen im Interesse eines umfassenden Verbraucherschutzes
- nicht den Abbau, sondern die Sicherung eines Grundangebotes der Weiterbildung in Abstimmung von Bund, Ländern und Gemeinden
- nicht weniger staatliche Vorleistungen, sondern mehr für Information, Beratung, Aufgaben der Curriculum- und Materialentwicklung sowie Personalqualifizierung
- nicht nur die verbesserte Zertifizierung, sondern Neugestaltung eines verzahnten Systems von Erstausbildung und Weiterbildung, welches Durchlässigkeit fördert, Aus- und Umstiege möglich macht, den Bildungsabbruch dadurch verringert, zeitraubende Umwege für Berechtigungen erübrigt und transparente Alternativen für Bildungsentscheidungen bietet.

3.

Wenn verschiedene Lernorte im Interesse der Lernenden genutzt werden sollen, dann setzt das voraus, dass die Chancen und Grenzen von formellem und informellem Lernen richtig bewertet werden: Wie ist es um die Qualität der jeweiligen Lernprozesse bestellt? Welche Kompetenzen und welches Wissen werden in den jeweiligen Kontexten angeeignet? Wie entsteht umfassende berufliche Handlungsfähigkeit und berufsbiografische, reflexive Gestaltungscompetenz? Peter Dehnbostel bilanziert in seinem Beitrag in diesem Band zu Recht, dass insgesamt von einer der Lernortbedeutung angemessenen Theoriebildung noch nicht gesprochen werden kann: Es besteht vielmehr Forschungsbedarf in Bezug auf Kriterien und Analysen zur Kombination, Qualität, Lernergiebigkeit und Güte von Lernorten, insbesondere auch in Bezug auf die Untersuchung und die Identifizierung lernförderlicher und lernhemmender Bedingungen sowie lernhaltiger und persönlichkeitsfördernder Arbeits- und Aufgabepotenziale.

Dabei kann die psychologische Erkenntnistheorie von Holzkamp (1978) wesentliche Hinweise geben. Der Übergang von sinnlicher Erfahrung zu systematischem Begreifen ist kein naturwüchsiger, bruchloser Prozess, sondern ein Prozess, der in der Regel organisiert und didaktisch unterstützt werden muss. Erfahrung ist nicht von sich aus bildend. Als sinnliche Erkenntnis liefert sie unmittelbaren Praxisbezug, unmittelbare Motivation und ist direkt handlungsbezogen. Sie bleibt aber beschränkt durch die Abhängigkeit von sinnlicher Präsenz und damit Standort und Perspektive, stellt bestimmte oberflächliche Evidenzen her, eliminiert Widersprüche. Damit kann sie zufällig, selektiv, irrtumsanfällig und verengt sein. Es gibt in der Erfahrungsbildung aufgrund ihrer Eigengesetzlichkeiten und Besonderheiten notwendig eingebundene Grenzen der Erfassung der Wirklichkeit, die erst über abstraktes, begriffliches Denken in einer besseren Realitätserfassung aufgehoben werden. Dabei darf man sich den Erkenntnisprozess nicht aus zwei einzelnen Abschnitten zusammengesetzt denken, die auf einer Geraden liegen. Auch die Vorstellung von einer geraden Linie, bei der sich ein Ende immer weiter vom anderen entfernt, ist inadäquat. Man kommt der Wahrheit näher, wenn man sich diesen Prozess als endlose Spirale vorstellt, auf der er sich vorwärts bewegt, indem er vom Sinnlichen zum Abstrakten und vom Abstrakten zum Sinnlichen übergeht: Nachdem er sich vom Sinnlichen entfernt hat, kehrt er dahin zurück. Aber der Punkt, zu dem er

zurückkehrt, verschiebt sich laufend, indem sich das, was durch die abstrakte Erkenntnis aufgedeckt wird, ständig im Sinnlichen, in der Wahrnehmung der Wirklichkeit niederschlägt. Alle Abstraktionen des Denkens dienen im Grunde genommen dazu, das zu begreifen und zu erklären, was direkt oder indirekt auf der sinnlichen Oberfläche der Wirklichkeit zutage tritt.

Man darf den wechselseitigen spiralförmigen Zusammenhang von Wahrnehmung und Denken allerdings nicht so verstehen, als ob »bruchlos« von der sinnlichen Erkenntnis zum Denken »aufgestiegen« werden kann. Vielmehr muss, wie schon gesagt, das Subjekt, je tiefer es die Wirklichkeit in ihrer Totalität erfasst (also von der Stufe der orientierenden zur begreifenden Erkenntnis voranschreitet) im Denken geradezu zu einem Wissen kommen, das zur anschaulichen Erfahrung selbst in einem Spannungsverhältnis steht.

Lernen löst sich nach Holzkamp nicht in unmittelbarem Handeln auf. Es wird gerade dann ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen entstehen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotenzial. Zum Lernen kommt es, wenn Individuen auf Hindernisse stoßen. Dann wird eine Lernschleife eingebaut, um im unmittelbaren Handlungsvollzug nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen. Denkprozesse mit damit beschriebenen Handlungen wie Analyse, Synthese, Abstraktion und Verallgemeinerung brauchen Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck. Expansives Lernen ist anders als informelles Lernen angewiesen auf Organisation, auf größere Spielräume, auf jeden Fall auf entlastete gesicherte Lernzeiten (vgl. Bayer 1980).

4.

Exemplarisch soll an *drei Beispielen* aus dem Bereich des Lernens am Arbeitsplatz anschaulich beschrieben werden, welche vielfältigen Gestaltungsaufgaben sich an das informelle Lernen angesichts der Chancen und Grenzen stellen und dass die Gestaltungsanforderungen einer lernpsychologischen Basis (wie der beschriebenen) bedürfen. Dabei ist mehr Lernen in der Arbeit eine Forderung der Gewerkschaften, die im Zusammenhang mit der Debatte um die inhaltliche Ausfüllung von »guter Arbeit« an Bedeutung gewinnt. Der DGB-Kongress hat 2006 im Anschluss an die Traditionslinie der »Humanisierung der Arbeit«-Projekte« der 1970er und 80er Jahre gemeinsame Anstrengungen beschlossen, um »humane und gute Arbeit« zu stärken. Gleichzeitig wurde die Entwicklung eines jährlich erhobenen

»DGB-Index Gute Arbeit« in die Wege geleitet. Mit dieser neuen Initiative verbindet sich der Versuch einer Wiederbelebung von Arbeitspolitik. Mit guter Arbeit soll in einem breiten strategischen Konzept ein wichtiges Zukunftsfeld erschlossen werden: Ob sich die Gewerkschaften als durchsetzungsfähige Reformkraft in Betrieb und Gesellschaft werden zurückmelden können, wird auch davon abhängen, ob es ihnen gelingt, ein arbeitspolitisches, integrierendes Reformkonzept für eine moderne humane Arbeitswelt zu entwickeln und durchzusetzen. Gute Arbeit umfasst neben Entgeltbedingungen und Arbeitsplatzgestaltung auch einen nachhaltigen Umgang mit der menschlichen Leistungsfähigkeit und setzt präventiven Gesundheitsschutz sowie altersgerechte und lernförderliche Arbeitsgestaltung voraus. Moderne Arbeit ist aus Sicht der Gewerkschaften ganzheitliche und prozessbezogene Arbeit, die neue Qualifikationen und Kompetenzen erfordert und arbeitsgebundenes Lernen in bisher nicht bekannter Weise notwendig und möglich macht. Besorgniserregend sind die Ergebnisse des DGB-Index. Arbeitnehmergruppen mit geringerer Weiterbildungsbeteiligung arbeiten oft auch in wenig lernförderlichen Tätigkeiten. Fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten können somit nur selten durch eine lernförderliche Arbeitsumgebung ausgeglichen werden, vielmehr kumulieren die Defizite in beiden Bereichen v.a. für Geringqualifizierte, Arbeitnehmer in atypischen Beschäftigungsverhältnissen und/oder Geringverdiener (vgl. Baethge u.a. 2003). Nicht jede Arbeit ist also lernförderlich und die Retaylorisierung von Arbeitsprozessen in Zukunft keineswegs vom Tisch. Damit lernförderliche Arbeit entsteht, sind Kriterien und Maßnahmen notwendig: Handlungsspielraum, vollständige Handlungs- bzw. Projektorientierung, Problem- und Komplexitätserfahrung, soziale Unterstützung bzw. Kollektivität, individuelle Entwicklung und Reflexivität. Sie bedarf der Begleitung und Beratung.

Die Beispiele

a) Informelles Lernen im Berufsalltag: Bedeutung, Potenzial und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft« (Jessica Blings)

Bisher fehlen vertiefte sektorspezifische Untersuchungen über das informelle Lernen am Arbeitsplatz. Blings hat 2008 eine solche Untersuchung aus der Abfallwirtschaft vorgelegt, die sich in einem dreistufigen Verfahren aus Sektoranalyse, darauf basierenden Fallstudien und ihrer Erweiterung durch Arbeitsprozessanalysen zusammen-

setzt. Damit werden die Aufgabenbereiche der Facharbeit auf stattfindendes informelles Lernen untersucht. Gleichzeitig ist die Beschreibung des theoretischen und praktischen Wissens, welches informell im Arbeitsprozess angeeignet wird, von großem Interesse. Das Ziel der Arbeitsprozessanalysen ist es, die Merkmale informellen Lernens anhand des Erwerbs domänenspezifischen Wissens im Arbeitsprozess beschreiben zu können. Dabei wird das »Wie« des informellen Lernens ebenso betrachtet wie das »Was«: Die Ergebnisse in Kürze:

- Die Ergebnisse informellen Lernens haben erstens eine große Bedeutung für die Erfüllung der Anforderungen der beruflichen Facharbeit in Recyclingbetrieben und damit für die betriebliche Wertschöpfung. Sie ermöglichen es, Probleme zu lösen, Erfahrungswissen anzureichern, mit Veränderungen umzugehen, Strategien zu entwickeln und praktisch-motorisches Geschick anzueignen. Dafür ist der sinnliche Erfahrungsschatz eine wichtige Wissensressource. So gibt es z.B. für die Störungsbeseitigung keine standardisierten Lösungen, die systematisch gelernt werden können. Vielmehr wird direkt durch die Arbeit eine systematische Herangehensweise eingeübt. Bei der Identifizierung von z.B. Materialien kommt Erfahrungswissen zum Einsatz, welches die in der Theorie gelernten Schadstoffkategorien den verschiedenen in der Realität auftretenden Materialien und ihren Verpackungen zuordnet. Dabei wird bei der Abladekontrolle ein »Fingerspitzengefühl« aufgebaut, welches man »nur während der Arbeit lernen kann« (vgl. ebenda, S. 154, S. 166).
- Gleichzeitig zeigt sich zweitens: Das informelle Lernen in den Betrieben ist hauptsächlich Erfahrungslernen und hat deshalb auch dieselben Grenzen. Die für die Facharbeit notwendigen fachtheoretischen Kenntnisse der Naturwissenschaften (Chemie, Physik, Biologie und Mathematik), der Verfahrenstechnik und der Kreislauf- und Abfallwirtschaft ebenso wie Wissen über Umweltzusammenhänge (also »hartes Faktenwissen« der Branche) sind vor allem Resultat formalen, organisierten Lernens in der Aus- und Weiterbildung.
- Die für die Handlungsfähigkeit der FacharbeiterInnen notwendigen Kompetenzen und die berufliche Handlungsfähigkeit entstehen drittens also aus formell und informell erworbenen Anteilen von Wissen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Strategien, bei denen nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, motivationale und soziale

Faktoren zum Tragen kommen. Informelles Lernen führt nur gemeinsam mit formellem Wissen zur Erlangung des erforderlichen Arbeitsprozesswissens in der Abfallwirtschaft. In Schule und Schulungen erworbenes Wissen wird mit Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Realität im Betrieb verknüpft und durch diese erweitert. Auch bei gestiegenen Anforderungen an das Lernen geht es nicht um eine Entweder-oder-Entscheidung, sondern um eine quantitative und qualitative Optimierung beider Lernformen. »Deshalb ist zu schlussfolgern, dass die derzeit von europäischer und nationaler Bildungspolitik geforderten Instrumente zur Anerkennung informellen Lernens dem Charakter der Lernergebnisse, welche unter informellen Bedingungen entstehen, Rechnung tragen müssen. Um angemessene Anerkennungsinstrumente zu entwickeln, wird es notwendig sein, das Lernen unter informellen Bedingungen sichtbar zu machen sowie seine Lernergebnisse in allen betroffenen Sektoren zu identifizieren. ... Es sollte sauber zwischen Wissen und Fähigkeiten einerseits und Kompetenzen andererseits differenziert werden. Wenn hier unbedacht oder vorschnell von informell erworbenen Kompetenzen gesprochen wird, wird die Bedeutung der Facharbeiterausbildung begrifflich unterminiert. Es geht vielmehr darum zu zeigen, wie der Erwerb von Erfahrungswissen gefördert werden kann, welche Methoden des Austausches und der Dokumentation des Erfahrungswissens sinnvoll sind und wie die Verknüpfung von informellem mit fachsystematischem Wissen effektiviert werden kann (vgl. ebenda S. 208-209).

b) »WAP – Weiterbildung im Prozess der Arbeit für Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg«

Lebensbegleitendes Lernen ist heute für alle Beschäftigtengruppen von wachsender Bedeutung. Das gilt insbesondere auch für die Gruppe der an- und ungelerten Beschäftigten. Deshalb hat die Agentur Q, eine gemeinsame Einrichtung des IG Metall Bezirks Baden-Württemberg und des Verbands der Metall- und Elektroindustrie, zusammen mit dem Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein innovatives Weiterbildungskonzept für An- und Ungelernte sowie ältere Erwerbstätige entwickelt und erprobt. Damit soll die Beschäftigungsfähigkeit dieser Mitarbeitergruppe gestärkt werden.

Von Mai 2004 bis April 2007 wurde das Projekt »Weiterbildung im Prozess der Arbeit für Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie

in Baden-Württemberg (WAP)« durchgeführt. Gefördert wurde das Projekt vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg im Rahmen der Zukunftsoffensive Junge Generation (ZO III). Im Mittelpunkt stand die Entwicklung eines arbeitsorientierten Lernkonzepts. Dieses wurde in den Betrieben Alcan (Singen), Balluf (Neuhausen/a.d.F.), E.G.O. (Oberderdingen), Mann + Hummel (Ludwigsburg) sowie Neff (Bretten) erfolgreich mit Beschäftigten umgesetzt.

Im Gegensatz zur klassischen, überwiegend seminaristisch organisierten Weiterbildung wurde im Projekt WAP ein Bildungskonzept realisiert, das eng an die betriebliche Praxis gekoppelt ist. Die Weiterbildungsmaßnahmen wurden sowohl aus dem individuellen Bedarf als auch den betrieblichen Prozessen abgeleitet, systematisch geplant und schließlich im Arbeitsprozess mithilfe sogenannter Arbeits- und Lernprojekte (ALP) durchgeführt. Dabei wurden speziell geschulte innerbetriebliche Lernberaterinnen und Lernberater eingesetzt, die den selbstgesteuerten Lernprozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleitet haben. Dabei zeigt sich, dass die ALP nicht nur die Kompetenzentwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördern, sondern durch die Bearbeitung realer betrieblicher Aufgabenstellungen auch zur Organisationsentwicklung beitragen kann.

Für die Planung, Gestaltung und Evaluation von Lernarrangements in der Arbeit bedeutet das Lernkonzept, dass jeweils die Stärken formeller und informeller Lernprozesse genutzt und die jeweiligen Defizite kompensiert werden sollen. Hierzu sind didaktische Instrumente zur Systematisierung, Organisation und Reflexion von (informellem) Lernen und Erfahrungserwerb notwendig, wenn Lernen in der Arbeit nicht zufällig geschehen soll. Die ALP-Methodik lehnt sich an das vom Institut Technik und Bildung (ITB) entwickelte Konzept der »gestaltungsorientierten Lern- und Arbeitsaufgaben« an. Arbeits- und Lernprojekte stehen für ein projektförmiges, prozess- und aufgabenorientiertes Lernen an problemhaltigen Situationen der betrieblichen Realität. Sie werden aus realen betrieblichen Arbeitsaufgaben bzw. Arbeitsaufträgen gewonnen, wobei diese sowohl typisch, routinemäßig und regelmäßig auftreten als auch außergewöhnlich, unerwartet oder sporadisch sein können. Die Aufgabenstellungen der ALP beziehen sich immer auf die Arbeitsaufgaben in den im zweiten WAP-Leitfaden (das Instrument der Experten-Workshops) beschriebenen Weiterbildungsprofilen und den darin inkorporierten Kompetenzen. Die Bezeichnung »Arbeits- und Lernprojekt« signalisiert, dass Lernen und Arbeiten verknüpft und systematisch aufeinander bezogen

sind. Mit der Rückverlagerung des Lernens in den Arbeitsprozess betonen ALP zugleich den Zusammenhang zwischen betrieblicher Bildung und Arbeitswelt: Das Bildungs- und Qualifizierungspotenzial der Arbeitswirklichkeit wird für betriebliches Lernen genutzt.

Arbeits- und Lernprojekte sind zusammenfassend durch folgende Kriterien charakterisiert:

- ein ALP wird aus betrieblichen Arbeitsaufgaben (Profil) und den damit verbundenen Aufgabenstellungen oder Aufträgen entwickelt;
- ein ALP wird am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess durchgeführt, es verknüpft Arbeiten und Lernen und fördert somit die Entwicklung geschäfts- und arbeitsprozessrelevanter Kompetenzen;
- ein ALP hat einen klar erkennbaren Nutzen (Herstellung eines Produktes oder Erbringung einer Dienstleistung) für den Lernenden und die Organisation (Arbeitsbereich, Kollegen, Abteilung, Unternehmen);
- ein ALP kann von einer Einzelperson oder im Lernteam (kooperatives Lernen) umgesetzt werden;
- der Lernprozess bei der Durchführung eines ALP ist selbstgesteuert; er wird durch Lern- und Fachberater bedarfsorientiert unterstützt;
- die Aufgabe stellt etwas Neues für den Lernenden dar, die Aufgabenstellung ist herausfordernd, aber nicht überfordernd;
- ein ALP besitzt immer ein Gestaltungspotenzial, d.h. es lässt alternative Lösungswege und Lösungen zu, die von spezifischen Anforderungen (Kunde, Betrieb, Gesellschaft, Normen, Kollegen etc.) abhängen.

Die im Mittelpunkt des Weiterbildungskonzeptes stehende arbeitsorientierte Lernform wird – wenn es sachlich oder lernpsychologisch sinnvoll ist – durch Lernen in Seminaren theoretisch ergänzt. In diesen Seminaren werden Inhalte behandelt, die beim arbeitsintegrierten Lernen schwierig zu erwerben sind oder die eine Voraussetzung darstellen, um überhaupt in einem Arbeitsbereich tätig zu werden. Die ergänzenden Seminare sind immer eng mit den ALP verzahnt und beziehen sich somit auf die Arbeitsaufgaben im Profil. Darüber hinaus dienen die Seminare der Vertiefung, dem Austausch und der Reflexion der in den ALP gewonnenen Erfahrungen oder Kompetenzen.

c) »IT-Weiterbildung mit System«

Mit dem neuen System der IT-Weiterbildung wurde ein Konzept der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung entwickelt (APO). Der Erwerb von Handlungskompetenzen in realen Arbeitsprozessen kann ein Zukunftsmodell für lebenslanges Lernen sein. Methodik und Didaktik der neuen Weiterbildung basieren im Kern auf der Beherrschung von so genannten Referenzprozessen, also prototypischen Arbeitsprozessen, die aus der empirischen Praxis empirisch abgeleitet wurden, ein Qualifikationsprofil definieren und damit einen Weiterbildungsgang strukturieren. Der Referenzprozess beinhaltet für das Profil wesentliche Arbeitstätigkeiten auf abstrakte Weise. Sie werden in ihrer typischen Reihenfolge und im Kontext ihrer sie auslösenden Ereignisse und Erfahrungen dargestellt.

Das bedeutet für den Teilnehmer an einer APO-IT-Weiterbildung unter anderem ein effizientes Lernen entlang realer Arbeitsabläufe und Problemstellungen unter Berücksichtigung seines eigenen Lerntempos sowie individueller Betreuung. Bei einer APO-Weiterbildung lernt der Teilnehmer nicht wie in klassischen Lehr-/Lernsituationen. Diese Form der Wissensvermittlung wird durch ein Vorgehen in drei Phasen ersetzt:

■ Vorbereitung:

Der Teilnehmer macht sich die Herausforderungen des Arbeitsprozesses bewusst, reflektiert sein Erfahrungswissen, plant den Arbeitsprozess und eignet sich fehlendes Wissen selbstständig an, soweit dieses bereits antizipierbar ist.

■ Durchführung:

Während des Arbeitsprozesses erarbeitet sich der Weiterzubildende selbstständig das im Vorhinein nicht antizipierbare erforderliche Wissen.

■ Dokumentation:

Nach der Durchführung des Arbeitsschritts wird nicht der Arbeitsprozess reflektiert, sondern das Gelernte. Die Befähigung und der Lernzuwachs werden reflektiert und dokumentiert, wodurch das Wissen gesichert ist.

In allen drei Phasen wird der Teilnehmer durch Lernprozessbegleiter, Fachexperten, Kollegen unterstützt.

Die nötige Selbstreflexion fordert der Lernprozessbegleiter ausdrücklich ein, um auch später nach außen dokumentieren zu können, welche Lernerfolge zu verzeichnen sind und dass die erforderliche Handlungskompetenz tatsächlich erreicht wurde. Diese Reflexion ist

vielleicht der wesentliche Bestandteil einer APO-IT-Weiterbildung: Sie unterstützt nicht nur die notwendigen Prozesse der Wissenserzeugung beim Teilnehmer im Arbeitsprozess. Die unmittelbare Anwendung von Gelerntem im betrieblichen Projektkontext, die Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses und seine Gegenüberstellung mit den betrieblich gelebten und den standardisierten, vorgegebenen Referenzprozessen gestatten zudem den Rückfluss von »neuem« Wissen für das Unternehmen selbst. Im Unterschied zu vielen sonst üblichen beruflichen Weiterbildungsformen in Bildungsinstitutionen ist die APO-IT-Weiterbildung konsequenter, prozessorientierter, praxisgetrieben, selbstgesteuert und teilnehmerzentriert.

Was oberflächlich betrachtet als »informelles Lernen«, »learning on the job« daherkommt, erweist sich bei näherer Betrachtung also als ein durchdachter Lernprozess zur Förderung von Fach- und Prozesskompetenz. Dazu kommt, dass die neue IT-Weiterbildung zwar als betriebliche Weiterbildung konzipiert ist, gleichwohl aber nach überbetrieblichen Standards durchgeführt wird und allgemein verbindliche Abschlüsse vermittelt. Lernen am Arbeitsplatz steht immer in der Gefahr, nur einzelbetrieblich ausgerichtet, zufällig und beliebig zu sein. Bei Analyse, Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung von in der Arbeit erworbenen Kompetenzen geht es deshalb sowohl um Anerkennung und Anrechnung auf berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege als auch um die Anbindung an das Bildungssystem insgesamt. Mit dem IT-Weiterbildungssystem ist genau das gelungen, nämlich die planvolle Verbindung des Lernens in der Arbeit mit Weiterbildungsabschlüssen und Bildungsgängen einschließlich BA- und MA-Studiengängen.

5.

Gute Lernortsituationen und die Herstellung von guten Rahmenbedingungen für Weiterbildung können Lernbarrieren verhindern und Menschen motivieren. Sie können aber Lernen und Bildung nicht erzwingen. Bei allen Bemühungen um verbesserte Lernarrangements sollte aus gewerkschaftlicher Perspektive die Tatsache nicht aus dem Blickfeld geraten, dass es letztlich auf die Menschen selbst ankommt, ob sie bestehende Chancen und Anspruchsrechte nutzen. Diese individuelle Motivation zu fördern, ist auch eine Aufgabe gewerkschaftlicher Weiterbildungsberatung.

Literatur

- Agentur Q (Hrsg.) (2008): WAP – Weiterbildung im Prozess der Arbeit für Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie, 4 Leitfäden, Stuttgart.
- Baethge, M. u.a. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Arbeitspapier 76 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Bayer, M., Bayer, H. (1980): Erfahrung und Bewusstsein. Zur psychologischen und erkenntnistheoretischen Grundlage von Bewusstseinsprozessen, Köln.
- Blings, J. (2008): Informelles Lernen im Berufsalltag. Bedeutung, Potenzial und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft, Promotion, Bremen.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, BMBF Publik. Bonn.
- Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/Main.
- Livingston, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Kompetenzen für Europa, Wandel durch lernen – Lernen im Wandel. QUEM-report, Heft 60, Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin, S. 65-92.
- Rogalla, I. (2004): IT-Weiterbildung mit System. Das Praxishandbuch, Hannover.
- Ulrich, E. (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart.