

Hermann J. Forneck
Steffi Robak
Daniel Wrana

Professionalisierung in und mit komplexen multimedialen Lernarchitekturen

Der Text:

Der Text ist erschienen in den Hessischen Blättern für Volksbildung ???

Der Text ist eine Darstellung des Projektkonzeptes des Netzwerkes zur Implementation selbstgesteuerten Lernens (NIL) und des Weiterbildungsstudienganges an der JLU Qineb. Das Projekt findet in Kooperation mit dem hessischen Volkshochschulverband statt.



Das Projekt wird im Rahmen des Projektverbundes „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und mit Mitteln des europäischen Sozialfonds gefördert.



Die Autor/-innen:

Prof. Dr. Hermann J. Forneck hat die Professur für Erwachsenenbildung an der JLU Gießen. Steffi Robak und Daniel Wrana sind wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen der eb.giessen.

Kontakt:

Justus-Liebig-Universität Gießen
FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften
Fachgebiet Erwachsenenbildung
Karl-Glöckner-Str. 21B
35394 Gießen
<http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb>

Professionalisierung in und mit komplexen multimedialen Lernarchitekturen

Hermann J. Forneck
Steffi Robak
Daniel Wrana

In dem gering institutionalisierten und standardisierten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung verlaufen Zugänge zur Profession zu einem erheblichen Teil nicht über standardisierte Zugangsvoraussetzungen (Diplome), sondern über unterschiedliche Penetrationsstrategien verschiedenster Professionen. Deshalb entwickeln seit einigen Jahrzehnten Träger und Verbände der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung Schulungskonzepte für frei- und nebenberufliche Kursleiter/-innen. Sie sollen Qualifikationen vermitteln, die als Performanzen bereits vorthoretisch vorhanden sind. Professionalisierung heisst hier, die praktisch vorhandene Performanz zu einer Kompetenz zu entwickeln.¹ Wie aber ist eine Professionalisierung denkbar, wenn sich die Praxis des Lernens von einer Wissensvermittlungskultur zu einer selbstgesteuerten Lernkultur transformiert, die Vermittlung als gesellschaftlich vorherrschende Form des Wissenstransfers aber selbst überholt wird und den 'Mythos Weiterbildung' (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 54-55) in Frage stellt?

Das Qualifizierungskonzept QINEB, das die Universität Gießen in Kooperation mit dem hessischen Volkshochschulverband entwickelt, durchführt und evaluiert, reagiert in verschiedener Hinsicht auf die angesprochenen gesellschaftlichen Entwicklungen:

- Die sich wandelnden Bedingungen des Bildungssystems als beruflicher Kontext von Kursleiter/-innen sowie von Diplompädagog/-innen als Berufsanfänger/-innen
- Die veränderten Lernpraktiken zwischen Steuerung und Selbstbezug, die im Kontext lebenslangen Lernens als selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen thematisiert werden
- Die damit verbundenen neuen Qualifikationsanforderungen an 'Kurs'leiter/-innen

¹ Die Begriffe Performanz und Kompetenz werden hier in einem Sinn gebraucht, der das transzendente Kompetenzkonzept Chomskys unterläuft. Während wir unter Performanzen in der Praxis realisierte, aber unreflektierte Fähigkeiten verstehen, nennen wir Kompetenzen reflexiv verfügbare Fähigkeiten. Schulungskonzepte dienen aus dieser Perspektive also nicht bzw. nicht nur einem grundlegenden Aufbau von Fähigkeiten, sondern ihrer Ausdifferenzierung und der Erweiterung reflexiver Zugänge zum eigenen Wissen.

- Die Möglichkeiten des Einsatzes netzbasierter und multimedialer Lernarchitekturen in der Weiterbildungspraxis jenseits von linear gedachten Rationalisierungseffekten einer Vermittlungskultur

Da im Weiterbildungssystem den Selbstlernaktivitäten in klassischen Angebotsformen aber auch neuen Angebotsformen wie Selbstlernzentren oder multimedialen bzw. netzgestützten Selbstlernarchitekturen sowie der Weiterbildungs- und Lernberatung eine besondere Bedeutung zukommt, fokussiert QINEB auf diese Bereiche innovativer Transformationen.

1. Problemhorizont

1.1. Bedingungen des Bildungssystems

Durch die zunehmende Entstandardisierung des Beschäftigungssystems erhöht sich der Dynamisierungsdruck auf die Weiterbildung und die darin tätigen Dozent/-innen (ausführlich Forneck, H.J., 1999a). Einerseits wird damit die Vorstellung einer beruflichen Kontinuität zunehmend aufgelöst. Andererseits gerät die legitimatorische Vorstellung von Weiterbildung als eigentlichem humanem Innovationsfeld unter Druck, da offensichtlich wird, dass diese Auffassungen auf einer strukturellen Verkennung des Verhältnisses von gesellschaftlicher Modernisierung und Wissensvermittlung beruhen. Wissensvermittlung selbst ist per se kein Innovationsfaktor. Für die hier fokussierte Professionalisierungsstrategie für freiberufliche Weiterbildner/-innen heisst dies, nicht eine Ausweitung des Wissens um Vermittlungsformen in der Weiterbildung anzustreben, sondern sich mit professionellen und innovativen Angeboten auf dem Weiterbildungsmarkt bzw. bei den entsprechenden Trägern zu plazieren, die jenseits von Kursangeboten den neuen Formen des Lernens Rechnung tragen. Dies deshalb, weil das bisher angebotsorientierte System der Erwachsenenbildung durch die kulturelle Heterogenisierung relativiert wird. Die Resonanz des selbstgesteuerten Lernens in der Disziplin und der Bildungspolitik erklärt sich aus dieser Entwicklung (vgl. ausführlich sowie zu einer Kritik des selbstgesteuerten Lernens Forneck, H.J., 1999c). Empirische Untersuchungen zeigen allerdings, dass Strategien selbstgesteuerten Lernens beim Klientel gerade nicht vorausgesetzt werden können und dass eine Reduktion der externen Steuerung nicht automatisch zu einer Selbststeuerung führt (z.B. Schmiel, M./ Sommer, K.H. 1991; Simons, P.R.J. 1992, S. 251-264; Veenmann, M.V.J./ Elshout J.J. 1991, S. 303-317, Dubs, R., 1993, S. 113-117).

Professionalisierungsangebote, die diese Entwicklung aufnehmen und zur Etablierung einer Kultur des eigenständigen Lernens beitragen wollen, müssen diese angedeutete Entwicklung

aufnehmen und selbst das Vermittlungsparadigma hinter sich lassen. Sie müssen dazu die Transformationen im eigenen Professionsverständnis bewusst machen, Neuorientierungen fördern, Selbstlernfähigkeiten besondere Beachtung schenken und erwachsenendidaktisch innovativ sein. Die Modalitäten des Lernens und die der eigenen Professionalisierung müssen korrespondieren, wenn von Lern- und Weiterbildungskultur gesprochen werden soll, was nach Weinberg eine stärkere Nähe von Lernen und Handeln, also eine Weiterqualifizierung, die näher am Berufsfeld ist, impliziert (Weinberg 1999, S. 138) .

1.2. Professionalisierung von Kursleiter/-innen

Neben- und Freiberuflichkeit können nicht mehr als ergänzendes Angebot zur Hauptberuflichkeit charakterisiert werden. Eine zunehmende Orientierung an Kursleiter/-innen ist Ergebnis der seit Anfang der 80er Jahre mit zunehmender Tendenz verlangsamten Einstellung von HPM und damit der Konsequenz, dass pädagogische Professionalität im Kontext des Lehr- und Lerngeschehens zunehmend selbständiger von dieser Gruppe abgesichert werden muß. Dies hat auch Konsequenzen für den Bereich der Angebotserstellung (vgl. Schiersmann 1997). Als Reaktion auf die faktische Hauptberuflichkeit der freiberuflichen Kursleiter/-innen in der Erwachsenenbildung (Otto 1997, S.5) muss der Professionalisierungsbegriff auch auf die Gruppe der Neben- bzw. Freiberuflichen angewandt werden, betreffen doch die oben angedeuteten Veränderungen des Bildungssystems in erster Linie diesen Teil der Profession.

Die Befähigung zur professionellen Planung, Gestaltung und Implementation selbstgesteuerten Lernens, verbunden mit der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten von Lernenden als professionelle Zielperspektive, fordert ein Professionsverständnis, in dem 'Kursleiter/-innen' sich eher über eine Entwicklungs- und Beratungsrolle definieren, ohne auf die Bereitstellung systematischen Wissens zu verzichten, müssen sie dieses doch strukturierend und situationsspezifisch in Lernarchitekturen zur Verfügung stellen. Mit dieser anvisierten Ausdehnung selbstgesteuerter Lernprozesse wird eine grundlegende Transformation der bisherigen Professionskultur von Kursleiter/-innen angestrebt. Das ist allerdings nur dann realistisch zu bewerkstelligen, wenn man diesem Teil der Profession eine berufliche Handlungsperspektive eröffnet, die neben der Alternative zum status quo auch eine weitergehende berufliche Orientierung ermöglicht.

1.2.1. Die Verschränkung von Aus- und Weiterbildung

Die Professionalisierungsstrategie der Diplomstudiengänge ‚Erwachsenenbildung‘, die aus den 70er Jahren stammen und an hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen ausgerichtet sind, ist

durch die reale Entwicklung der Professionsstruktur und der Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung überholt worden. Die Vielzahl und Vielfalt der Träger und Angebote, also deren Heterogenität und die mangelnde finanzielle und institutionelle Absicherung, also deren extrem hoher Grad an Abhängigkeit vom potentiellen Klientel, sind ein Ergebnis und eine Ursache der Instabilität des professionellen Handlungsfeldes und des ständigen Wechsels von Praktiken, Thematiken und Inhalten. Diese Momente einer radikalen Pluralisierung der Erwachsenenbildung (Forneck 1999b, S. 718) können auch theoretisch nicht mehr rückgängig gemacht werden, womit die den Diplomstudiengängen zugrundeliegende Professionalisierungsstrategie revidiert werden muss. Wissenschaftliche Erstausbildung muss in ein funktionales Verhältnis mit Weiterbildungsstudiengängen gesetzt werden. Besonders von den Trägern in der Erwachsenenbildung wird beklagt, daß die Absolvent/-innen der Erwachsenenbildung nach dem Studium eine Berufseinführung benötigen. Diese müsste auf den Ebenen der Partizipation an Praxisreflexionen, an der Entwicklung, Implementation und Evaluation von innovativen Praxisprojekten und der wissenschaftlichen Durchdringung von Praxis angesiedelt sein (Gieseke 2000, S. 19). Eine solcherart gestaltete Berufseinführung für Diplompädagogen/-innen unterstützt die Herausbildung eines reflexiven Professionswissens.

1.2.2. Die Verschränkung von Theorie, Forschung und Praxis

Dem Verhältnis von Praxis und Forschung liegt paradigmatisch das Verhältnis von Wissenschaft und den erwachsenenbilderischen Institutionen und ihren Praktiken zugrunde. Ein rein analytischer, distanzierender Bezug auf erwachsenenpädagogische Praxis, wie er in Teilen der Disziplin vertreten wird, verkennt die damit verbundene Marginalisierungs- und damit Disfunktionalisierungsgefahr der Wissenschaft von Erwachsenenbildung in dem Augenblick, in dem die erwachsenenbildnerische Praxis eben jenen analytisch-distanzierenden Blick nicht mehr nachfragt. Theoretische Arbeit und wissenschaftliche Forschung können aus dem funktionalen und damit normativen Zusammenhang, in dem sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis der Erwachsenenbildung stehen, nicht heraustreten; jedenfalls nicht um den Preis eines erheblichen Bedeutungsverlustes.

1.3. Selbstgesteuerte Lernprozesse

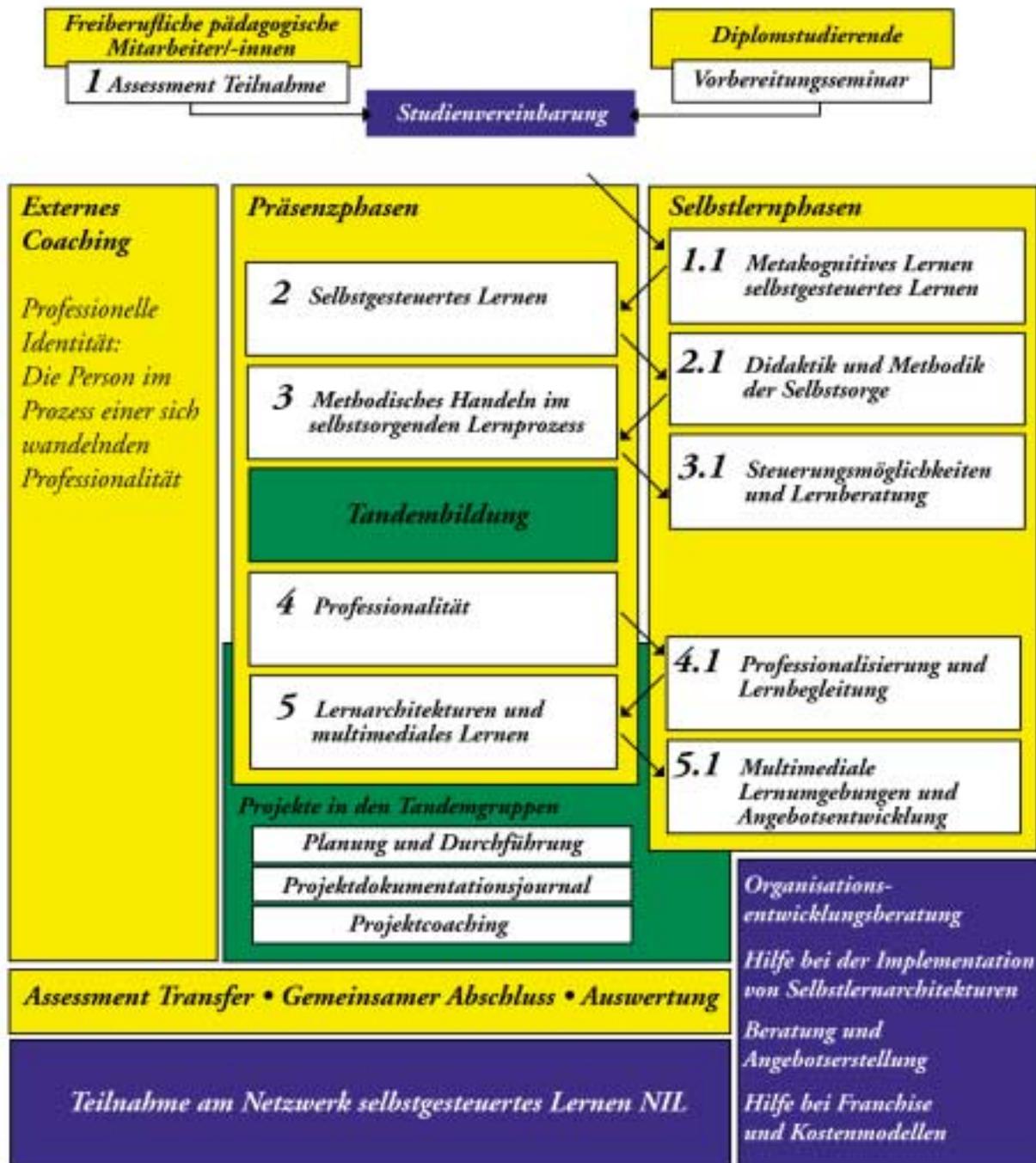
Im Kontext lebenslangen Lernens dürfte den Selbstlernfähigkeiten eine umfassende Rolle zukommen: In einer durch Modernisierungsprozesse sich ständig verändernden Gesellschaft sind sie die Voraussetzung, um auf neue Problemlagen zu reagieren und selbstständig neue kognitive Konzepte zu entwickeln, also selbstständig zu lernen (Dohmen 1996, Delors 1997).

Das bedeutet aber nicht, nur noch auf formale Kompetenzen zu fokussieren. Empirische Ergebnisse zeigen, dass neben bereichsunspezifischen Kompetenzen auch bereichsspezifisches Wissen und Strategien notwendig sind (Weinert 1994, S. 196; Guldemann 1996, S. 20ff). Die neuere Kognitionsforschung im Kontext der „situated cognition“ (Law 1998, Resnick et. al. 1997) geht davon aus, dass formale und spezifische Komponenten, ebenso wie Kognitionen und Metakognitionen immer verknüpft und auf die konkrete Situation und die in ihr agierende „community of practise“ rückbezogen sind (Lave & Wenger 1991). Individualisiertes Lernen ist dann nur ein Aspekt des selbstgesteuerten Lernens, welches gleichzeitig in ein Netz vielschichtiger sozialer Bedingungen, Ressourcen und Interaktionen eingebettet sein muß: erfolgreich Lernende beziehen ein großes Netz an Lehrern, Freunden, Helfern und Ressourcen ein (Reichmann 1997, S. 128, S. 134, Resnick et al. 1991). Reflexivität ist dabei mehr als das Umschlagen der Aufmerksamkeit von den Gegenständen und Sachverhalten auf die eigenen Kognitionen. Im Rückbezug auf sich selbst entsteht eine Differenz zu den eigenen Deutungsmustern, eine Bewusstheit, die zur größeren Verantwortung für die eigenen Handlungsweisen führt (Duffy & Cunningham 1999, S. 182).

Versteht man es als Aufgabe von Weiterbildungsinstitutionen, Selbstlernaktivitäten zu ermöglichen und zu fördern, so wird dafür das professionelle Handeln der in der Weiterbildung Tätigen gerade nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller. Die Konzeption von Selbstlernarchitekturen, von komplexen Lernarrangements, von individueller Lernberatung und von der Förderung metakognitiver und reflexiver Prozesse (Reusser & Reusser 1994, Guldemann 1996) erfordern sowohl inhaltliche als auch didaktische und diagnostische umfassende Kompetenzen. Dozierende müssen in viel stärkerem Maße als bisher individuelle Lernwege erkennen und entsprechend fördern. Selbstgesteuertes Lernen kann sich daher nicht darauf beschränken, personale durch apersonale Steuerungsmedien zu ersetzen, was die Konsequenz der Umstellung von klassischen Präsenz- auf Fernstudienangebote wäre. Es geht vielmehr darum, Selbstlernaktivitäten in situiereten settings zu fördern, wobei einerseits auf die soziale Einbettung der Lernprozesse und andererseits auf die reflexive Vergegenwärtigung des eigenen Lernens und der eigenen Strategien Wert gelegt wird. All dies lässt die Anforderungen an eine anspruchsvolle, professionelle Handlungshermeneutik (Kade 1990) steigen.

2. Darstellung des Fortbildungskonzepts QINEB

QINEB ist als mehrstufige Entwicklung angelegt. Der erste Durchlauf der Fortbildung startete bereits im Februar 2000. Ein zweiter Durchlauf in der Entwicklungsphase wird im Februar 2001 beginnen. Danach soll das Fortbildungsprogramm in ein weiterführendes Programm (NIL) integriert werden.



Das Konzept umfasst ein Eingangs- und ein Schlussassessment, in dem Kompetenzen, Voraussetzungen, Lernfortschritte sowie die Entscheidung für einen Lernvertrag thematisch

werden. Darauf folgen vier Präsenzphasen, verbunden durch dazwischen geschaltete Selbststudienphasen in einer netzbasierten Lernumgebung.

Auf der Grundlage der ersten Phase wird eine Multiplikator/-innen-Ausbildung entwickelt. Die Multiplikator/-innen sollen sich möglichst aus Absolventen der Phase eins rekrutieren und das Konzept in Hessen landesweit umsetzen. Ein projektübergreifendes Organisationsentwicklungskonzept soll beratend die Implementation der selbstgesteuerten Angebote in die Institutionen begleiten und die Angebotsentwicklung wirkungsreflektierend flankieren. Parallel zu diesem Transferprozeß wird ein Netzwerk aufgebaut, in dem die durch die freiberuflichen Mitarbeiter/-innen und Diplomstudierende entwickelten selbstgesteuerten Angebote als netzgestützte Datenbank zur Verfügung gestellt werden. Diese bilden gleichzeitig eine trägerübergreifende Option für die eigene „Vermarktung“ und damit eine Erweiterung der beruflichen Perspektive.

Verschiedene Elemente werden dabei miteinander verzahnt, so dass weitere Synergien entstehen:

- Die Fortbildung frei- und nebenberuflicher Kursleiter/-innen und die Berufseinführung von Studierenden *durch die Kombination zweier heterogener Zielgruppen im Kurs.*
- Lernen durch Erfahrung in Präsenzphasen und ein darauf folgendes spezifisch konzipiertes kognitives Lernen mit Selbststudienmaterialien im Internet durch die *Abfolge von Präsenz- und Selbststudienphasen*
- Die Arbeit an allgemeinen Fragestellungen und die Thematisierung individueller Entwicklungen und Problemlagen durch ein *an den Kurs angeschlossenes externes Coaching*
- Lernen im Kurs und Transfer in die eigene Praxis durch die *Entwicklung und Durchführung eines Modellprojektes in Tandemgruppen*
- Die Zeit während des Kurses und die darauf folgende Zeit der Umsetzung durch das *Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens (NIL)*
- Analyse der Entwicklung professioneller Praktiken im Feld sowie Untersuchung des Lerntransfers durch das *angeschlossene Begleitforschungsprogramm.*

2.1. Kombination zweier heterogener Zielgruppen im Kurs

Die QINEB-Fortbildung ist konzipiert für die gemeinsame Teilnahme von Diplomstudierenden und Kursleiter/-innen. D.h. es werden zwei Zielgruppen zusammengeführt, die über unterschiedliche Erfahrungsfelder verfügen (dem wissenschaftlichen und dem Praxisfeld), damit unterschiedliche Kulturen repräsentieren (die der Hochschule und die der

Erwachsenenbildungsinstitutionen), unterschiedliche Fachbereiche durchlaufen haben (das der Diplompädagogik auf Seiten der Studierenden und unterschiedlichste Fächer auf Seiten der Kursleiter/-innen) und die über unterschiedliche Wissensstrukturen verfügen (dem systematischen erwachsenenpädagogischen und interdisziplinären Wissen und dem fachspezifischen und praxisorientierten Erfahrungswissen).

Für beide Zielgruppen gilt gleichermaßen, daß sie komplexe Lernarrangements nur vor ihrem individuellen Erfahrungshorizont ausdeuten können, allerdings werden die Bezugspunkte unterschiedlichen Sozialisationsfeldern geschuldet sein.

Die Zielgruppenkombination eröffnet die Möglichkeit von qualifizierenden Synergieeffekten, die didaktisch aufgenommen werden:

Für die Diplomstudierenden, die sich zumeist in der Endphase ihres Studiums befinden, hat diese Verschränkung einen berufseinführenden Effekt. In der Ausbildung erworbenes analytisch-theoretisches Wissen kann vor dem Hintergrund der Erfahrungsreflexionen der Kursleiter/-innen, an denen sie partizipieren, und der eigenen Praxiserfahrungen in Tandems kontextualisiert und in Beziehung gesetzt werden. So kann wissenschaftliches Wissen mit feldspezifischem Wissen zu neuen Wissensinseln verknüpft werden, die dann auch individuell ausgelegt werden können. Gleichzeitig findet eine erste Sensibilisierung für neuralgische Punkte und Problemlagen im Praxisfeld statt.

Für die Kursleiter/-innen bietet die diskursive Antizipation am wissenschaftlichen Erfahrungshorizont der Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen vor dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrungen neu zu strukturieren, zu unterlegen und rückzubeziehen. Gleichzeitig bieten sich aus ihrer Expertenrolle heraus Reflexions- und Spiegelungsmöglichkeiten durch die hinterfragte Explizierung ihres faktischen Tuns und professionellen Handelns, was neue Wissensbündelungen zulässt im Sinne eines „Sichbewußt-werdens“.

2.2. Präsenz- und Selbststudienphasen

In den Präsenzstudienphasen von QINEB werden anhand komplexer Lernarchitekturen eigene Lernerfahrungen gemacht und professionell aufgearbeitet. Die Teilnehmenden lernen dabei Gestaltungselemente von Selbstlernarchitekturen wie Initiierung von 'selbstgesteuerten Lernprozessen', Lernberatung oder metakognitive Praktiken kennen.

Die Erfahrungen werden in den netzbasierten Selbststudienphasen auf einer weiteren Ebene reflektiert, indem sie in den Selbststudienmaterialien anhand theoretischer Positionen und Analysen nochmals aufgegriffen werden. In den Online-Diskussionsforen werden diese

Themen von der Kursgruppe problematisiert und im Sinne einer reflexiven Milieubildung² unterstützt.

Auf diese Weise werden multimediale und netzbasierte Studienelemente nicht als Ersatz für herkömmliche Lernformen eingesetzt, sondern genau dort, wo das Medium im Kontext der methodischen Anlage spezifische Wirkungen entfalten kann: bei der theoriegeleiteten Aufarbeitung von gemeinsam geteilten Erfahrungen und bei deren Weiterentwicklung zu professionsrelevanten Handlungsorientierungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Das gewählte Arrangement verknüpft und verankert also die kognitiven Online-Lernaktivitäten in konkreten, situierten und bereits verbalisierten Erfahrungen (vgl. CTGV 1992, Duffy & Cunningham S. 179) in reflexiven Milieus.

2.3. Externes Coaching

Wenn die Weiterbildung von Dozierenden zur einer innovativen Entwicklung des Systems führen soll, dann könnten die Teilnehmenden auf Widerstände von Seiten ihrer Auftraggeber oder ihres Klientels stoßen. Sie begeben sich zudem in einen Prozess der Transformation ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses und Handlungsrepertoires und verändern unter Umständen ihre berufliche Ausrichtung. Damit sind personale Lernprozesse, Suchbewegungen und Prozesse der Identitätsbildung verbunden, die in einem die QINEB-Fortbildung begleitenden Coaching mit externen Coaches thematisierbar sind. Coaching ist hier zu verstehen als unterstützendes Problemlöseinstrumentarium, aber auch als Reflexionsangebot. Ein Indiz für die Bedeutung dieser Dimension stellt die Untersuchung von Thöne dar. Die Autorin untersucht Weiterbildungsmotive in gesellschaftlichen Umbruchsituationen und kommt zu dem Ergebnis, dass den personalen Kompetenzaspekten „Selbstbewusstsein“ und „Selbstvertrauen“ eine besondere Bedeutung zugemessen werden muss (Thöne 1999, S. 245).

2.4. Entwicklung und Durchführung eines Praxisprojektes

Die Studierenden und die Kursleiter/-innen bilden Projekt tandems, in denen sie gemeinsam ein Projekt entwickeln. Die Kursleiter/-innen wählen ein Element ihrer beruflichen Praxis aus, das gemeinsam zu einer Praxis selbstgesteuerten Lernens weiterentwickelt wird. Während die Kursleiter/-innen das Projekt implementieren, begleiten die Studierenden dieses in einer

² Sylvia Kade zeigt in ihrer Studie ‚Selbstorganisiertes Alter‘ die Leistungen reflexiver Milieus auf. In QINEB wird diese Potentialität reflexiver Milieus didaktisch genutzt.

reflexiv-fragenden Haltung und evaluieren die Implementation des Projektes, worauf sie im Vorfeld ein Semester lang forschungsmethodisch vorbereitet wurden. Implementationserfahrungen und -schwierigkeiten werden für die Kursleiter/-innen reflexiv verfügbar, während es für die Studierenden einen qualifizierenden und einen berufseinführenden Effekt hat, indem sie zum einen mit der Praxis konfrontiert werden und zum anderen die Wirkungseffekte von Lernarrangements und Wissensplattformen analysieren und in das in der Diplomausbildung erworbene theoretische Wissen einbetten. Gleichzeitig wird ein Einblick in Trägerstrukturen und institutionelle Kulturen möglich.

2.5. Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens (NIL)

Mit den in den Modellprojekten entwickelten Selbstlernarchitekturen und den Erfahrungen der Absolvent/-innen der QINEB-Fortbildungen wird ein Potential entstehen, das im „Netzwerk selbstgesteuertes Lernen NIL“ zur Verfügung gestellt und gemeinsam genutzt werden kann. Dieses praktisch bedeutsame und für die Implementation notwendige Know-How soll ständig weiterentwickelt werden. Eine netzgestützte Anwendung für NIL mit Projektbörsen, Diskussionsbrettern, Materialsammlungen etc. macht solche Prozesse möglich.

2.6. Angeschlossene Begleitforschung

Die Evaluation ist mehrperspektivisch mit einem qualitativen Methodensetting angelegt. Sie flankiert zum einen entwicklungsbegleitend die Weiterentwicklung des Qualifizierungskonzeptes QINEB und die damit verbundene Konzeption selbstsorgenden Lernens, das eigens für QINEB entwickelt wird. Die Fragestellung ist hier, wie komplexe Lernsituationen und das Konzept des selbstsorgenden Lernens in den QINEB-Fortbildungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angenommen werden, welche Lernstrategien in komplexen Lernarrangements angewandt und entwickelt werden und wie die erlebten Lernarrangements und dabei die eigenen Lernerfahrungen reflektiert und verarbeitet werden. Zum anderen zielt die Evaluation auf die Prozesse der Veränderung und Herausbildung des Professionsverständnisses, was auf den unterschiedlichen Ebenen des Projektes angestoßen wird: auf der Ebene der individuellen Lernerfahrungen und der Lernerfahrungen in der Gruppe in den Präsenz- und Selbststudienphasen, auf der Ebene der Transformation veränderter Lernarrangements in die eigene Berufspraxis und auf der Ebene der Implementation von Angeboten selbstgesteuerten Lernens in die Arbeit der Träger. Die

leitenden Fragen sind hier, wie die Kursleiter/-innen und die Studierenden ihre Erfahrungen strukturieren und reflektieren, wie die Kursleiter/-innen das Konzept des selbstsorgenden Lernens in ihre Berufspraxis transferieren und diesen Prozeß interpretieren, wie es ihre faktische Lehrpraxis verändert und vor welchem Deutungshorizont sie ihre Rolle wahrnehmen und interpretieren.

Literatur

- Cognition and Technology Group at Vanderbilt: Technology and the design of generative learning environments.* In: *Duffy, T.; Jonasson, D. (eds): Constructivism and the technology of instruction: a conversation.* Hillsdale, N.J. 1992
- Delors, J. u.a.: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum.* UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied u.a. 1997
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik.* Bonn 1996
- Dubs, R.: Selbständiges (eigenständiges und selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89 (1993) 2, S. 113-117
- Duffy, T.; Cunningham, D.J.: Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction.* In: *Jonassen, D. (ed.): Handbook of research for educational communications and technology.* New York 1996, S. 170-198
- Forneck, H.J.: Entgrenzung und Entstandardisierung von Bildung und Bildungssystemen.* In: *Hansen, H. u.a.: Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?* Aarau 1999, S. 49-63
- Forneck, H.J.: Von der Emanzipation des Subjekts... Modernitätstheoretische Überlegungen zur Erwachsenenbildung.* In: *Pädagogische Rundschau* 53 (1999) 6, S. 717 - 734
- Forneck, H.J.: Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung.* Antrittsvorlesung an der Universität Gießen 1999
- Gieseke, W., Zum Stand der Professionsentwicklung in der Weiterbildung.* In: *Berghold, R., Hohmann, R., Seiverth, A. Hrsg., Profession Erwachsenenbildung - Neue Chancen für ein Berufsbild?* Recklinghausen 2000, S. 12 - 22
- Guldimann, T.: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewußtheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires.* Bern 1996
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit.* Bad Heilbrunn 1990
- Kade, S.: Selbstorganisiertes Alter.Lernen in reflexiven Milieus.* Bielefeld 2001
- Lave, J.; Wenger, E.: Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge 1991
- Law, L.C.: Bridging the gap between knowledge und action: a situated cognition view.* Forschungsbericht 92 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie der LMU München 1998
- Otto, V.: Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen.* In: *ders.* Bonn 1997
- Reischmann, J.: Self- directed learning. Die amerikanische Diskussion.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 39 (1997), S. 125-137.
- Resnick, L.B./ Levine J.M. & Teasley S.D. (Eds.): Perspectives on socially shared cognition.* Washington, DC 1991

- Resnick, L.B.:* Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition. Berlin, New York 1997
- Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hg.):* Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994
- Schiersmann, C.:* Veränderungen von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: report (Quem) 47 (1997)
- Schmiel, M./ Sommer, K.H.:* Lernförderung Erwachsener. Heidelberg 1991
- Simons, P.R.J.:* Lernen, eigenständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: *Mandl, H./ Friedrich, H.F. (Hrsg.):* Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention. Göttingen 1992, S. 251-264
- Staudt, E.; Kriegesmann, B.:* Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.):* Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin 1999, S. 17 -59
- Thöne, B.:* Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands. Frankfurt a.M. 1999
- Veenmann, M.V.J./ Elshout J.J.:* Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: Learning and Instruction (1991) 1, S. 303-317
- Weinert, F.E.:* Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: *Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.):* Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994
- Weinberg, Johannes:* Lernkultur - Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.):* Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin 1999, S. 81 - 143