

## Zukunftsfelder der Weiterbildung aus der Sicht der Forschung

Christiane Schiersmann

**„Zukunftsfelder der Weiterbildung“ war Schwerpunktthema von Heft 1/2001 der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. „Positionen“-Beiträge beschäftigten sich hier mit Medienkompetenz, Veränderungen in Berufsbiographien (Arbeitskraftunternehmer), Leben mit Anderen, Erwachsenen-Grundbildung und künftigen Aufgaben im institutionellen Gefüge von Weiterbildung. – Der Beitrag von Christiane Schiersmann ergänzt die Reihe um weitere Zukunftsfelder.**

Aktuelle Forschungsfragestellungen sind vor dem Hintergrund des veränderten individuellen und gesellschaftlichen Stellenwerts von Weiterbildung zu verorten. Wir befinden uns in einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturwandel, der häufig mit dem Etikett des Übergangs in eine Wissensgesellschaft beschrieben wird. In diesem gesellschaftlichen Kontext erhält Lernen bzw. Bildung eine neue Bedeutung. Um angemessen auf diesen Wandel reagieren und sich sowohl in der Privatsphäre oder auf dem Arbeitsmarkt als auch als aktives Mitglied der Gesellschaft entfalten zu können, ist es erforderlich, im Laufe des Lebens die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten immer wieder zu aktualisieren und zu erweitern bzw. neue Kompetenzen zu erwerben. Lebenslanges Lernen wird zum selbstverständlichen Bestandteil der Biographie.

Die folgende Akzentuierung möglicher Forschungsfelder in der Weiterbildung erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen Arbeitsschwerpunkte und stellt damit eine subjektive Auswahl dar. Ich möchte zunächst mit dem aktuellen Leitbild der Selbststeuerung von Lernprozessen ein breites Rahmenthema ansprechen und anschließend zwei damit eng zusammenhängende Teilaspekte etwas genauer beleuchten, und zwar die zunehmende Bedeutung von Beratung im Kontext von Weiterbildung sowie das in starker Veränderung begriffene institutionelle Gefüge der Weiterbildung.

### 1. Selbststeuerung als neues Leitbild für Weiterbildung

Die Diskussion um die gestiegene Bedeutung von Weiterbildung geht einher mit der programmatischen Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener. Die damit verbundene Umorientierung wird vielfach bereits als Paradigmenwechsel beschrieben. Für die Betonung dieser Perspektive werden anthropologische, lerntheoretische sowie gesellschaftspolitische Begründungen bzw. Interessen angeführt (vgl. Weinert 1982, S. 102; Faulstich 1998, S. 12).

Die auf einer allgemeinen Ebene zu beobachtende hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Zielperspektiven verdeckt jedoch, dass im Einzelnen gar nicht immer klar ist, was genau gemeint ist. Die Begriffe „selbstgesteuertes“, „selbstorganisiertes“, „autonomes“, „eigenverantwortliches“, „selbstinitiiertes Lernen“ bzw. „Selbstlernen“ werden häufig synonym gebraucht, teilweise aber auch voneinander abgegrenzt. Eine begriffliche und theoriebezogene Klärung von Begründungen und

Zielen der Selbststeuerung stellt ein zentrales Forschungsdesiderat dar. Es kommt in Zukunft darauf an, die Voraussetzungen sowie die Ausgestaltung selbstgesteuerten Lernens differenziert zu untersuchen. Dabei sind verschiedene Ebenen der Selbststeuerung zu unterscheiden:

Ein konzeptioneller Ansatz von Selbststeuerung fokussiert das *Selbst-Management* des Lernens. Hier stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen, insbesondere kognitive Variablen im Vordergrund, die sich in einem „Idealbild“ vom selbstgesteuerten Lernenden zusammenfassen lassen. Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er ‚aktiv‘ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens: Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse zu befriedigen, setzt sich Lernziele und setzt diese in Pläne um, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen sowie über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen (vgl. Kraft 1999, S. 836). Dieses Konzept der Selbststeuerung setzt stark auf vom Kontext unabhängige überdauernde Persönlichkeitsvariablen und ist zu einem wichtigen Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie geworden.

Die Diskussion um die Selbststeuerung zielt auch auf *didaktische Aspekte*. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, in welcher Weise und in welchem Umfang Lernsituationen so gestaltet werden können, dass den Lernenden in Kursen, Seminaren, aber auch bei arbeitsplatzbezogenen oder anderen weniger formalisierten Formen des Lernens Möglichkeiten zur Selbststeuerung eröffnet werden können. Im Hinblick auf lernorganisatorische Aspekte ist verstärkt empirisch zu ermitteln, wieweit die Selbststeuerung der Weiterbildung geht bzw. gehen soll. Für die berufliche, insbesondere die betriebliche Weiterbildung zeigen vorliegende empirische Befunde, dass sich diese oftmals weitgehend auf den Lernort und die Lernzeit beschränken. Die Selbstbestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden bleibt demgegenüber häufig ein Desiderat. In diesem Sinne geht es dann bestenfalls um die selbstständige Ausführung vorgegebener Aufgaben und die selbstständige Aneignung fremddefinierter Inhalte (vgl. Kraft 2000, S. 137).

Ein weiteres Konzept zum selbstgesteuerten Lernen rekuriert stark auf *autodidaktisches bzw. informelles Lernen*. Dieses Konzept, das an die viel rezipierte Untersuchung von Tough (1968) anknüpft, verweist darauf, dass ein großer Teil der Lernprozesse sich außerhalb von Institutionen im Lebenszusammenhang vollzieht, dass diese aber bislang zu wenig berücksichtigt worden sind. Diese Konzeptualisierung von Selbststeuerung kritisiert implizit oder explizit die etablierten institutionellen und professionellen Kontexte des Lernens Erwachsener. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Einsatz neuer Technologien, der häufig als identisch mit Selbststeuerung gesehen wird, eine zentrale Rolle zu. Diese vorschnelle Parallelisierung ist z. B. im Hinblick auf die Qualität von Lernsoftware jedoch noch kritisch zu hinterfragen.

Schließlich ist hervorzuheben, dass auch der *soziale Kontext* die Möglichkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen erheblich beeinflusst. Dies betrifft z. B. zeitliche und materielle Ressourcen. Bietet die berufliche und private Situation überhaupt zeitliche Spielräume für selbstgesteuerte Lernprozesse, und

Dr. Christiane Schiersmann ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg.

wie hohe finanzielle Mittel müssen dafür aufgewendet werden? Außerdem spielen die Verwendungssituation und der darauf bezogene erwartete Nutzen eine wichtige Rolle für die Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen, d. h. die Frage, was und wofür gelernt werden soll. Auch beim Aspekt des Vorhandenseins und der regionalen Erreichbarkeit des gewünschten Angebots (einschließlich geeigneter Lernsoftware) handelt es sich um eine wichtige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Schließlich stellen geeignete Support-Systeme wie mediale Informationsquellen oder Beratungsangebote angesichts der hohen Intransparenz des Weiterbildungsbereichs einen wichtigen Faktor dar. Alle diese Fragen bedürfen einer detaillierten empirischen Erforschung, zumal die Mehrzahl der vorliegenden Texte zur Selbststeuerung von Lernprozessen – insbesondere die deutschsprachigen – auf einer sehr allgemeinen programmatischen Ebene verbleibt.

In diesem Zusammenhang ist zu untersuchen, inwiefern die von pädagogischer Seite so hoch gelobte Selbststeuerung den Individuen paradoxerweise zum Teil durchaus als Zwang erscheinen kann, z. B. wenn von Seiten der Arbeitgeber von den Beschäftigten eine entsprechende Einstellung gefordert wird. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung wird quasi selbstverständlich eine permanente Anpassung an technologische oder arbeitsorganisatorische Anforderungen verlangt, die in zunehmendem Maße als Selbststeuerung verkauft wird (vgl. Kraft 2000, S. 133f.).

## 2. Zunehmende Bedeutung von Beratung

Auch selbstgesteuerte Lernprozesse bedürfen der professionellen pädagogischen Unterstützung. Allerdings wird sich die Rolle der Weiterbildner nachhaltig verändern. Die Vermittlung von Wissen wird zwar keineswegs überflüssig, es werden sich jedoch Elemente dieser Berufsrolle verstärken, die auf eine eher mittelbare Unterstützung der Lernprozesse zielen. Diese Einschätzung findet sich in allen aktuellen bildungspolitischen Stellungnahmen zur Weiterbildung wieder, so z. B. im Antrag der Regierungsfractionen zum „Lebensbegleitenden Lernen für alle“, im Rahmenkonzept des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2001) für das Bundesprogramm „Lernende Region – Förderung von Netzwerken“, im Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1999) sowie im Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung.

Die einhellige Einschätzung vom Bedeutungszuwachs der Beratung ist jedoch noch nicht durch eine ausdifferenzierte und aktualisierte Konzeption von Weiterbildungsberatung fundiert. In der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion haben Beratungsaspekte bislang eher ein Schattendasein geführt. Zu erforschen wären u. a. die folgenden Aspekte:

### *Beratungsanlässe bzw. Aufgaben von Beratung*

Dabei ist zunächst zu unterscheiden zwischen der Lernberatung und der Bildungs(laufbahn)beratung. *Lernberatung* bezieht sich vorrangig auf diejenigen, die sich bereits in einer Lernsituation befinden. Diese Aufgabe war schon immer mehr oder weniger expliziter Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern, wengleich in der Regel eher beiläufig von den Dozierenden wahrgenommen. Beraten stellt insofern eine integrale Funkti-

on pädagogischen Handelns dar. Mit der Orientierung am Leitbild des ressourcenorientierten selbstgesteuerten Lernens und der den Individuen zugewiesenen Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse sowie dem zunehmenden Einsatz neuer Technologien ergeben sich jedoch grundlegend neue Anforderungen an die Lernberatung. Dabei dürfte es für die Weiterentwicklung dieser Dimension von Beratung entscheidend sein, sich vom Defizitmodell zu verabschieden (vgl. Kemper/Klein 1998).

Bei der *Bildungs(laufbahn)beratung* geht es in erster Linie um eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote. Diese Funktion wird in gewissem Umfang von allen Weiterbildungsinstitutionen wahrgenommen – häufig allerdings mit einer Schwerpunktsetzung in Bezug auf die eigenen Angebote. Gleiches kann für die Industrie- und Handelskammern bzw. die Handwerkskammern konstatiert werden. Auch die Berufsberatung der Arbeitsämter übernimmt Funktionen der Bildungsberatung, insbesondere für die Zielgruppe Arbeitslose. In geringem Umfang wurden in den achtziger Jahren in den alten und in den neunziger Jahren in den neuen Bundesländern eigenständige Beratungsstellen aufgebaut (vgl. Bauer 1991).

Angesichts brüchig werdender Erwerbsbiographien, neuer Beschäftigungsformen und neuer Konzepte des Human Resource Management in den Betrieben sowie der weiter wachsenden Notwendigkeit, im Laufe des Berufslebens immer wieder neu lernen zu müssen, d. h. im Zuge der Individualisierung der Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung kommt der Bildungs(laufbahn)beratung eine erweiterte Rolle zu und sie diversifiziert sich. Eine zentrale Forschungsaufgabe besteht darin, gezielter zu eruieren, wie der Beratungsbedarf aktuell beschrieben wird, d. h. wer welche Beratungswünsche artikuliert.

### *Beratungsverständnis und Kompetenzprofil der Berater*

Neben den Beratungsanlässen ist die Frage nach einem für die Weiterbildung geeigneten Beratungskonzept weitgehend ungeklärt (vgl. Bauer 1991, S. 378), zumal die Interventionsform Beratung nach wie vor um ihre Eigenständigkeit kämpft (vgl. Thiel u. a. 1991, S. 13). Ein Spezifikum des Beratungssettings (nicht nur in der Weiterbildung) besteht darin, dass in vielen Fällen subjektbezogene problemorientierte Beratungselemente, die eine eher non-direktive Gesprächsführung sinnvoll erscheinen lassen, mit einer direktiven Form der Vermittlung von Informationen verknüpft werden müssen. So kann es z. B. bei der Bildungs(laufbahn)beratung darum gehen, persönliche Motivationen und Nutzenerwartungen in Bezug auf Weiterbildung, aber auch „objektive“ Faktoren wie Kosten, Fördermöglichkeiten, erreichbare Abschlüsse zu besprechen. Das Kompetenzprofil des Beraters erfordert folglich eine „spezifische Kombination von wissenschaftlich begründeten Interaktionskompetenzen und nicht-psychologischem Sachwissen“ (Thiel u. a. 1991, S. 13).

### *Institutionalisierung von Beratung*

Angesichts der skizzierten veränderten und zunehmenden Bedeutung von Beratung im Zusammenhang mit Weiterbildung stellt sich auch die Frage neu, welche Personen bzw. Institutionen diese Dienstleistung erbringen sollen bzw. können. Auch im Hinblick auf diesen Aspekt deutet sich eine Diversifikation an, die empirisch genauer auszuloten ist.

Die Lernberatung muss in stärkerem Maß als bisher als *integraler Bestandteil pädagogischen Handelns* Eingang in das Qualifikationsprofil der Weiterbildner/innen finden. Die Bildungs- (laufbahn)beratung wird zum Bestandteil betrieblicher *Personalentwicklung*. Darüber hinaus wird es jedoch u. a. angesichts der gebrochenen Berufsbiographien, d. h. des wachsenden Anteils von Personen, die nach neuen Erwerbsperspektiven suchen und in ihren Betrieben keine Ansprechpartner für ihre Beratungswünsche finden, weiterhin erforderlich sein, auf *eigenständige Beratungsinstanzen*, wie sie in den öffentlich geförderten Beratungsstellen etabliert worden sind, zurückgreifen zu können. Zu prüfen ist, ob bzw. in welchem Umfang und mit welchem Grad der Verbindlichkeit es möglich ist, *regionale Netzwerke* mit Beratungsaufgaben zu betrauen, so wie es im Netzwerkprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft geplant ist.

### 3. Erforschung der institutionellen Strukturen und des institutionellen Wandels

Nicht nur für die Individuen gewinnen kontinuierliche Lernprozesse an Bedeutung. Auch die Bildungsinstitutionen stehen vor der Herausforderung, sich immer wieder neuen Anforderungen anzupassen und ihre institutionelle Struktur und Kultur zu profilieren, insbesondere auch angesichts der zunehmenden Wertschätzung non-formaler und informeller Weiterbildung. Die Beschäftigung mit der Institutionsstruktur spielte im Bildungs- und Sozialbereich bislang weder in der Praxis noch in der Wissenschaft eine nennenswerte Rolle. Aufgrund der hohen Identifikation mit der pädagogischen Arbeit wurden Aspekte der Organisation immer als nachrangig behandelt. Gegenwärtig zeichnet sich jedoch eine tendenzielle Veränderung ab. Ich gehe davon aus, dass das erwachende Interesse an Institutionen im Bereich der Weiterbildung viel damit zu tun hat, dass diese sich ebenso wie andere Organisationen mit der Notwendigkeit des permanenten Wandels konfrontiert sehen. Dabei spielen zurückgehende Fördermittel sowie eine stärkere Konkurrenzsituation angesichts einer zunehmenden Vielfalt der Anbieter auf dem ‚Bildungsmarkt‘ eine ebenso zentrale Rolle wie gestiegene Erwartungen der Teilnehmer. Organisationsforschung sollte die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, individuellen Lernbedarfen und institutionellen Strukturen thematisieren.

Daher ist empirisch zu untersuchen, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchen Ressourcen, in welchen Organisations-

formen, mit welchem Selbstverständnis Weiterbildungseinrichtungen arbeiten und wie sie versuchen, ihre Ziele zu erreichen. Welche Schlüsselprozesse bzw. Kernkompetenzen sind typisch für Bildungseinrichtungen? Welchem Veränderungsdruck sind Weiterbildungseinrichtungen ausgesetzt? Wie wird die Balance zwischen notwendiger Stabilität und Innovationsbereitschaft hergestellt? Welche Kooperationsstrategien werden mit welchen Begründungen eingeschlagen?

Institutionenforschung sollte sich nicht nur als eine Bestandsaufnahme verstehen, sondern als Erforschung des institutionellen Wandels. Was tun die Einrichtungen, um ihren Entwicklungsprozess und Veränderungsbedarf zu identifizieren, und auf welchen Wege werden Veränderungen vollzogen? Welche Rolle spielt die Partizipation der Mitarbeiter beim Aushandlungsprozess über neue Ziele und Wege? Welchen Stellenwert messen die Einrichtungen den unterschiedlichen Ansätzen eines Change Management wie Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement etc. zu?

#### Literatur

- Bauer, Gertrud (1991): Weiterbildungsberatung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 375-384
- Brookfield, S. (1986): Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1999): Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“. Unveröffentl. Manuskript
- Faulstich, Peter (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report). Frankfurt/M, (DIE), S. 10-16
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis, In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 833-845
- Kraft, Susanne (2000): Lernen im Betrieb: selbstgesteuert, kooperativ, motiviert? Kritische Anmerkungen zur Idealisierung betrieblicher Weiterbildung. In: Harteis, Christian u. a.: Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 131-142
- Thiel, Heinz-Ulrich/Brückner, Gerhard/Beck, Manfred (1991): Beratung: Momentaufnahmen eines professionellen pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldes. In: Beck, Manfred/Brückner, Gerhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Psychosoziale Beratung. Klient/inn/en – Helfer/innen – Institutionen. (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Bd. 18) Tübingen, S. 11-19
- Tough, A. (1968): Why Adults Learn. Toronto
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H.2, S. 99-110

*Pinwände und Materialkoffer schleppen? Schnee von gestern!*

**ModerationsMobil®**

www.moderationsmobil.de