

Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner.

Im Zusammenhang mit gestiegenen Lernanforderungen und der damit verbundenen Notwendigkeit des lebenslangen Lernens erfährt Weiterbildung gegenwärtig einen beständigen Bedeutungszuwachs. Gestiegen sind jedoch auch die Anforderungen an die von Weiterbildungseinrichtungen erbrachten Leistungen, insbesondere hinsichtlich der didaktischen Qualität. Didaktik wurde als „Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“ (ARNOLD 1996, S. 150), didaktisches Wissen als „Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (SIEBERT 1996, S. 3) beschrieben und die Vermittlungskompetenz als „eigentlicher Kern erwachsenenpädagogischer Qualifikation“ (NUSSL 1996, S. 33) identifiziert. Wenn dem so ist, stellt die didaktische Qualifizierung der Mitarbeiter eine Schlüsselfunktion für die weitere Professionalisierung der Weiterbildung dar.

Vor diesem Hintergrund stehen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung vor der Aufgabe, Konzepte zu entwickeln, wie Erwachsenenbildner die für eine – professionelle – Erfüllung ihrer Aufgaben erforderlichen Kompetenzen erwerben können.

Der Beitrag stellt eine Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner zur Diskussion, die verschiedene Lernformen (arbeitsplatznahes Lernen, Lernen in Seminaren, Praxisbegleitung und Lernen mit medialer Unterstützung) integriert. Im Mittelpunkt steht das bei dem selbstorganisierte Lernen der Erwachsenenbildner, das in einem spezifischen Sinne als *Selbstbildung* verstanden wird.

1. Anmerkungen zur Professionalisierungsdiskussion

Bei der kritischen Durchsicht der seit etwa 30 Jahre währenden Diskussion zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, stellt sich die Frage, ob die Erträge dieser Diskussion dem Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und den gewachsenen Ansprüchen gerecht werden können. Als Kritikpunkte werden z. B. genannt:

- überstarke berufspolitische und strategische Ausrichtung (z. B.: DEWE 1990, S. 289)
- Vernachlässigung der erforderlichen Handlungskompetenzen (ebd, S. 290)
- Konzentration auf hauptberufliche Mitarbeiter, Vernachlässigung der nebenberuflichen (z. B. SCHERER 1987a)
- Fokus auf Volkshochschulen, Vernachlässigung der beruflichen Weiterbildung (ebd.)
- Orientierung einseitig an Wissenschaftlichkeit, Vernachlässigung von Subjektivität der Pädagogen und ihrer lebensgeschichtlichen Zusammenhänge (ARNOLD 1983)
- unglückliches, berufssoziologisches Verständnis des Begriffes „Professionalisierung“, das für die Erwachsenenbildung als wenig passend erscheint (FAULSTICH 1996, S. 290, GIESEKE 1994, S. 290)
- Vernachlässigung der eigentlichen Kernaufgabe: das Lernen von Erwachsenen zu ermöglichen, zu begleiten und zu unterstützen (vgl. FAULSTICH 1996).

Die Diskussion kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachvollzogen werden¹, es sollen jedoch einige Konsequenzen, die den weiteren Ausführungen als Prämissen zugrund liegen, in wenigen Stichworten zusammengefasst werden:

Professionalisierung soll als *mehrdimensionaler Prozess* (vgl. ZIEP 1990) verstanden werden, der sich zum einen auf systemische Bedingungen, zum anderen auf die handelnde Personen bezieht (kriterienorientierte Erfüllung der Aufgaben). Auf beiden Ebenen sind Bemühungen notwendig. Die hier vorgeschlagene Rahmenkonzeption versteht sich als Beitrag zu letzterem: Wie können die handelnden Personen bei der an Qualitätskriterien orientierten Erfüllung ihrer Aufgabe unterstützt werden?

Des weiteren soll der *Vielgestaltigkeit von Weiterbildung* Rechnung getragen werden: Die immense Vielfalt hinsichtlich Träger, Institutionen, Themen, Zielgruppen usw. bildet sich ab in einer ähnlich vielfältigen Personalstruktur mit vielfältigen Beschäftigungsformen, Zugangswegen und Qualifikationen. Es kann daher auch kein einheitliches Berufsbild und keine einheitliche Professionalisierungsstrategie geben. Die vorgeschlagene Rahmenkonzeption trägt der Vielgestaltigkeit Rechnung, indem sie für unterschiedliche Zielgruppen und institutionelle Gegebenheiten adaptiert werden kann. Dies gilt insbesondere für den bisher eher vernachlässigt Bereich der *beruflichen Weiterbildung* sowie die Gruppe der *nebenberuflichen Mitarbeiter*. Professionalisierung soll als *pädagogische Professionalisierung* (vgl. ARNOLD 1983) verstanden werden, der es wesentlich um die Entwicklung von für pädagogisches Handeln spezifischen Kompetenzen geht. Damit bezieht sie sich nicht nur auf Professionswissen, sondern ebenso auf professionelles *Handeln* und eine professionelle *Haltung*.

Schließlich geht es darum, den Kern erwachsenenpädagogischer Tätigkeit in den Blick zu nehmen, der hier im *didaktischen Handeln* (vgl. FLECHSIG 1989), gesehen wird. Mit dem Begriff des didaktischen Handelns lassen sich zum einen die didaktischen Aufgaben auf unterschiedlichen Handlungsebenen beschreiben, zum andere können auch die veränderten Aufgaben von Weiterbildungern im Zusammenhang mit neuen Lernformen (z. B. Beratung und Begleitung des selbstorganisierten Lernens, Moderation von Workshops und Problemlösungsprozessen, Gestaltung von Medien ...) erfasst werden.

2. Vom selbstorganisierten Lernen zur Selbstbildung

In der vorgeschlagenen Rahmenkonzeption spielt Selbstbildung eine zentrale Rolle. Vorab sollen einige grundlegende Fragen dazu angesprochen werden.

Das selbstorganisierte Lernen wird gegenwärtig als *die* bedeutende Lernform für das lebenslange Lernen erachtet. Merkmale sind ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Lernenden. Eine entscheidende Frage besteht darin, wie weitreichend den Lernenden tatsächlich Selbstbestimmung eingeräumt wird: betrifft diese auch die Ziele und Inhalte (was wird gelernt? Worauf hin?) oder aber nur die *Lernregulation* (wann, wo, wie ...) bei vorgegebenen Inhalten und Zielen (vgl. MÜLLER 2000b, S. 27).

In der (betrieblichen) Bildungspraxis kann man jedoch nicht selten ein verkürztes Verständnis von selbstorganisiertem Lernen vorfinden. Das führt z. B. dazu, dass Seminare drastisch gekürzt werden und die Mitarbeiter stattdessen Multimediaprogramme ausgehändigt bekommen, die sie eigenständig in ihrer Freizeit durcharbei-

¹ Vgl dazu ausführlicher: MÜLLER 1998, S. S. 100-121.

ten sollen – häufig ohne dass begleitende Beratung oder Unterstützung angeboten wird. Pragmatische Argumente für selbstorganisiertes Lernen (wie z. B. höhere Effektivität durch Individualisierung von Lernzeiten, -tempo etc. sowie die in gewissem Rahmen tatsächlich vorhandenen finanziellen Einsparpotentiale) – so berechtigt sie auch sind – bergen die Gefahr einer funktionalistischen Engführung.

In der gegenwärtigen tiefgreifenden Umbruchsituation (Globalisierung der Wirtschaft, Einführung neuer Technologien, Wissensexplosion, Bevölkerungsentwicklung, Umweltzerstörung, Armut und Migration...), stehen die Staatengemeinschaft, Unternehmen und Organisationen sowie jeden einzelnen Bürger vor enormen Herausforderungen. Berufliche Arbeit wird immer mehr zu einem Handeln in komplexen, teilweise unbestimmten Situationen, die in ein Netz vielfältiger und oft nur schwer zu ermittelnder Zusammenhänge technischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Art eingebunden sind. Alle Beteiligten sehen sich mit ständig neuen Technologien, Verfahren, Begriffen und Zusammenhängen konfrontiert. Es gilt, einen fortdauernden Strom von Veränderungen zu bewältigen.

Wer in dieser Welt im Wandel bestehen will - so lautet die gängige Argumentation für lebenslanges Lernen, so lautet das Credo der Lern- und Wissensgesellschaft – muss sich mit den Anforderungen verändern.

Doch was und wozu sollen Menschen lernen, um diese Herausforderungen zu bewältigen? Welches Wissen, welche Art von Einstellungs- und Verhaltensänderung benötigen sie? Geht es wirklich vor allem darum, das jeweils neueste „Wissens-Update“ auf die „mentale Festplatte“ zu laden und das möglichst schnell und kostengünstig, durch neue Lerntechnologien und selbstorganisiertes Lernen optimiert?

Es geht um mehr. Um im Strom der Veränderung sich selbst und die Orientierung nicht zu verlieren, benötigen Menschen auch Beständigkeit und müssen in sich einen Punkt der Stabilität und Sicherheit entwickeln. Es geht um Orientierung, um Fragen nach dem Sinn unseres Handelns, nach Verantwortung und Solidarität – auch und gerade im Kontext des beruflichen Lernens. Persönlichkeitsbildung ist gefragt.

Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, das Selbstorganisierte Lernen aus einer bildungstheoretischen Perspektive zu betrachten und als *Selbstbildung* zu reformulieren. Mit Hilfe des Bildungsbegriffes lassen sich jene Aspekte des lebenslangen und des selbstorganisierten lernens akzentuieren, die unter dem Druck durchaus berechtigter funktionaler Ansprüche allzu leicht in Vergessenheit geraten [zu wenig Beachtung finden, vernachlässigt werden ...]

Auch wenn der Bildungsbegriff alles andere als eindeutig definiert ist, lassen sich dennoch einige zentrale Momente festhalten²: Bildung kann verstanden werden als ein *Entwicklungsprozess*, in dem der einzelne Mensch zu seiner *Individualität und Persönlichkeit* findet. Sie ist angelegt als die auf *Vernunft* gegründete Fähigkeit des Menschen, über die Belange seiner Existenz *selbstbestimmt* und in *eigener Verantwortung* zu entscheiden.

²Vgl. dazu z. B. KLAFKI 1991, VON HENTIG 1996; Die Begründung von Selbstbildung kann an dieser Stelle nur ansatzweise erfolgen; ausführlich vgl. MÜLLER 1998, S. 80ff und S. 156ff.

Bildung ist eine *lebenslange Aufgabe*, die dem einzelnen Menschen nicht abgenommen werden kann, und die daher *in eigener Verantwortung* liegt und letztlich immer Selbstbildung ist: "Menschen bilden sich" (VON HENTIG). Dieser Prozess erfolgt nicht nur in organisierten Bildungsveranstaltungen, sondern auch in der Freizeit, am Arbeitsplatz und an vielen anderen Orten bzw. Zeiten. Jede Anforderung, die der (berufliche) Alltag stellt, kann eine Chance zum Lernen beinhalten: „Das Leben bildet“ (VON HENTIG).

Der Bildungsbegriff akzentuiert die *Reflexivität* des Lernens und seine Anbindung an eine übergreifende *Sinnhaftigkeit*. Das beinhaltet, sich gegenüber gesellschaftlicher bzw. betrieblicher Realität, gegenüber Lern- und Handlungserwartungen, gegenüber vorherrschenden Konventionen auch *distanziert kritisch* zu verhalten und sie ggf. *utopisch* zu überschreiten, d. h., über neue Möglichkeiten für die Realisierung humanen Lebens und Arbeitens nachzudenken und sie anzustreben.

Vor diesem, hier nur angedeuteten, bildungstheoretischen Hintergrund kann *Selbstbildung* verstanden werden als ein *Prozess der kontinuierlichen Selbstentwicklung*. Sie ist eine den gesamten *Lebens- und Berufsweg übergreifende Aufgabe*, bei der jeder einzelne Mensch selbst die volle Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Wer, wenn nicht das Individuum selbst, sollte den Prozess der lebenslangen Entwicklung steuern?

Die Aneignung „äusserer“ Fähigkeiten, die zur Bewältigung des permanenten Wandels notwendig sind, wird dabei verbunden mit einem „inneren“ Entwicklungsprozess. Selbstbildung bedeutet, die Lösung beruflicher Aufgaben als Chance für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu verstehen. Das bedeutet, Handlungssituationen bewusst als Lernchancen zu verstehen und zu nutzen. Voraussetzung dafür ist es, Anforderungen als persönlich bedeutsame Aufgabe anzunehmen und in dem Bewusstsein zu handeln, durch die qualitativ anspruchsvolle Erfüllung der Aufgabe zu lernen. So kann auch die berufliche Arbeit zu einem *Übungsweg* werden (vgl. MÜLLER 2001), auf dem gerade auch Krisen, Fehlschläge und Scheitern als Lernchancen genutzt werden³.

3. Ein Rahmenkonzept zur Weiterbildung der Weiterbildner

Ausgehend von den oben dargestellten professionstheoretischen Prämissen, steht im folgenden die Frage im Mittelpunkt, wie Erwachsenenbildner bei der – professionellen – Erfüllung ihrer Aufgaben wirkungsvoll unterstützt und begleitet werden können.

3.1 Überblick

Didaktisches Handeln in der Weiterbildung wird in aller Regel autodidaktisch erlernt, aufgrund von Erfahrungen in der täglichen Praxis, in einem Prozess des „learning by doing“ (vgl. MEUELER 1994, S. 618ff, MÜNCH 1995, S. 112). Viele Weiterbildner erreichen auf diesem Lernweg ein beachtliches Niveau didaktischer Kompetenz. Bei anderen aber bleibt der autodidaktische Lernprozess unvollständig oder misslingt ganz. Eine verlässliche Sicherung der didaktischen Qualität von Weiterbildung in der Breite lässt sich durch ausschließlich oder überwiegend autodidaktisches Lernen si-

³ zur biographischen und pädagogischen Bedeutung solcher nicht planbarer Ereignisse vgl. BOLLNOW's Überlegungen zu einer „Pädagogik un stetiger Vorgänge“ (1984).

cher nicht erreichen.

Die hier vorgeschlagene Konzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner setzt also auf die Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstverantwortung der Weiterbildner und bindet diese auf umfassende Weise in den Prozess ihrer pädagogischen Qualifizierung ein, bietet aber ein umfassendes Spektrum an ergänzenden Unterstützungsangeboten. Selbst- und fremdorganisierte, personale und mediale Lernangebote werden systematisch miteinander verknüpft. Die Konzeption will die genannten Selbstlernaktivitäten aufgreifen und weiterführen, indem z. B. die Reflexion von erlebten Situationen, das Nachlesen in Fachbüchern, der kollegiale Austausch auf geeignete Weise unterstützt und begleitet sowie durch curriculare Elemente ergänzt werden. Ausgangs- und Zielpunkt der vorgeschlagenen Rahmenkonzeption ist der Arbeitsprozess. Dozenten/Trainer sollen die für die Bewältigung ihrer Aufgaben benötigten Kompetenzen durch einen auf ihre Arbeitserfahrung gestützten Prozess der Selbstbildung weiterentwickeln.

Für diese Kombination von selbstorganisiertem Lernen am Arbeitsplatz, Seminaren, Praxisbegleitung und medialer Unterstützung sprechen folgende Gründe:

- höhere Transferwahrscheinlichkeit als bei ausschließlich arbeitsplatzfernem Lernen in Seminaren,
- größere Offenheit für institutionsspezifische und individuelle Ausgestaltung des Lernens, dadurch größere Passung zwischen Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahme,
- geringere Freistellungsprobleme sowie in gewissem Rahmen Kostenreduktion aufgrund einer geringeren Zahl an Seminartagen,
- autonomer, selbstverantwortlicher Prozess, der sich an den Lernbedarfen der beteiligten Weiterbildner orientiert;
- schließlich sollte die Weiterbildung der Weiterbildner sich an jenen Zielen, Inhalten und Lernformen orientieren, die auch in der Weiterbildung selbst zum Einsatz kommen. Wenn in der Weiterbildung Prinzipien wie Integration von Arbeiten und Lernen oder Selbstorganisation gefragt sind, so muss dies auch für die Weiterbildung der Weiterbildner gelten.

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Qualifizierungsmaßnahmen für Weiterbildner ist deren Einbettung in einen übergreifenden Prozess der *Personal- und Organisationsentwicklung*. Auf diese beiden Aspekte kann an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu MÜLLER 1998, S. 267ff).

3.2 Seminare

Die Initiative, Verantwortung und Organisation dieses Lernens liegen also zu wesentlichen Teilen in den Händen der Dozenten selbst. Institutionell organisierte Weiterbildungsangebote, z. B. Einführungskurse im Sinne einer *erwachsenenpädagogischen Basisqualifizierung*, übernehmen dabei jedoch wichtige Aufgaben: Sie vermitteln 1. wichtige und grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten für die Planung und Durchführung von Lernangeboten in der Weiterbildung und sie führen 2. zu Haltung und Methodik von Selbstbildung hin.

Diese Seminare orientieren sich am Prinzip des „didaktischen Doppeldeckers“ (vgl. CZYCHOLL/GEIßLER 1985) und nutzen den Umstand, dass das Dozentenseminar selbst eine Erwachsenenbildungsveranstaltung ist, also eine gewisse Identität von Inhalt und Prozess vorliegt. Die Dozenten erleben sich in der Teilnehmerrolle und können diese „am eigenen Leib“ erfahren. In den Seminaren wechseln sich nun Pha-

sen, die von den Teilnehmern als modellhafte Erwachsenenbildungsveranstaltung erlebt werden, mit Phasen, in denen das Erlebte gemeinsam reflektiert wird. Nach und nach erwerben die Teilnehmer so didaktische Reflexionskompetenz, die ihnen später auch bei ihrer Selbstbildung zur Verfügung steht. Gleichzeitig können Sie ein Repertoire an methodischen Gestaltungselementen (Lernphasen, Sozialformen, Aktionsformen, Medien) erleben/reflektieren, mit dem sie anschließend an eigenen didaktischen Planungen arbeiten.

Das Selbstlernmedium und Arbeitsmittel „Methoden-Kartothek“ (vgl. 3.5 mediale Unterstützung) dient dabei als „Lernquellenpool“ und stellt ein didaktisches Instrumentarium für die Planungsprozesse bereit. Aufgrund dieser Planungen führen die teilnehmenden Dozenten schließlich kurze Lehrsequenzen selbst durch, wobei die Kollegen in der Teilnehmerrolle agieren. Diese Sequenzen werden mit Video aufgezeichnet und gemeinsam ausgewertet. So wird mehrfach ein Zyklus von *erleben* – *reflektieren* – *planen* – *erproben* durchlaufen.

Die den Seminaren zugrunde liegende didaktische Struktur nimmt alle Schritte des Selbstbildungsprozesses vorweg, integriert Elemente von Selbstbildung und führt so gezielt zum selbstorganisierten Weiterlernen hin.

3.3 Lernen am Arbeitsplatz

Auf der Basis des in den Seminaren erworbenen Wissens und Könnens lernen die Weiterbildner in ihrer Institution, an ihrem Arbeitsplatz weiter. Sie haben Strategien und Verfahren kennen gelernt, um ihren Arbeitsprozess gezielt als Lernprozess zu gestalten. Geeignete Medien unterstützen sie dabei (vgl. 3.5). Hier ist der Ort und die Zeit für die eigentliche Selbstbildung (vgl. 3.6).

Leider werden in vielen Betrieben und Organisationen Qualifizierungsmaßnahmen nur unzureichend mit dem betrieblichen Alltag abgestimmt und verknüpft. Die Aussichten für einen erfolgreichen Lerntransfer lassen sich jedoch erheblich steigern, wenn auch der Arbeitsplatz selbst in den Blick genommen wird. Das gilt selbstverständlich besonders dort, wo ein Lernen am Arbeitsplatz systematisch gefordert wird: Wenn Weiterbildner tatsächlich in einem umfassenden Sinne Verantwortung für ihre eigene Qualifizierung, ihr eigenes Lernen übernehmen sollen, stellt dies auch gewisse Anforderungen an eine entsprechende *qualifikationsfördernde Arbeitsplatzgestaltung*. Dazu gehören:

- genügend Zeit auch für die Planungsaufgaben, Einräumung von „Extrazeit“ für Lernen,
- ein hinreichendes Maß an Entscheidungsspielraum, Funktionsvielfalt und Interaktionsmöglichkeiten,
- Bereitstellung der nötigen Medien und Materialien,
- ein ruhiger, störungsfreier Arbeitsplatz mit Rückzugsmöglichkeiten,
- Unterstützung durch den Vorgesetzten,
- eine Lernkultur in der Organisation: Umgang mit Fehler, Experimentierfreudigkeit, wertschätzender Umgang miteinander, Anerkennung von Weiterbildungsaktivitäten (was selbst in Weiterbildungsorganisationen alles andere als selbstverständlich ist!).

3.4 Praxisbegleitung

Die Aufgabe, ihre Tätigkeit vor Ort als Selbstbildungsprozess zu gestalten, stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten. Kontinuierlich am eigenen Können zu arbeiten, erfordert ein hohes Maß an Motivation, Selbstverantwortung und Selbststeuerungsfähigkeit. Zudem ist die Veränderung von Haltung und Verhalten, die Entwicklung der

eigenen Person ein schwieriges, störanfälliges und nur auf lange Sicht mit Aussicht zu betreibendes Unterfangen. Deswegen bleiben die Dozenten bzw. Trainer nicht sich selbst überlassen, sondern werden durch *Praxisbegleitung* unterstützt. Diese kann, je nach institutionellen Bedingungen und Anforderungen, als Supervision, kollegiale Praxisbegleitung, Hospitation, Coaching oder als Kombination verschiedener Konzepte gestaltet sein (vgl. MÜLLER 1998, S. 232 - 256). So wird ein Träger, der Bildungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose oder Suchtkranke durchführt, wohl eher auf Supervision mit einem externen Supervisor zurückgreifen, während ein Betrieb, der ständig neue technologische Verfahren vermitteln muss, eher mit Teamteaching oder Coaching arbeitet.

Beispielhaft soll auf das Konzept der *kollegialen Praxisbegleitung*, wie es am Landesinstitut in Soest von WACK u.a. entwickelt wurde, hingewiesen werden. Dazu trifft sich eine Gruppe von Erwachsenenbildnern in regelmäßigen Abständen und berät, auf der Basis konkreter Fälle, kritische didaktische Situationen aus der alltäglichen Berufspraxis (vgl. WACK 1993).

3.5 Mediale Unterstützung

Die Selbstbildung der Weiterbildner an ihrem Arbeitsplatz, das Lernen in den Seminaren und in der Praxisbegleitung wird durch drei Medien unterstützt. Diese nehmen die Arbeitstätigkeit des Lernenden zum Ausgangspunkt und schließen das Lernen daran an. Sie sind also sowohl Arbeits- wie auch Selbstlernmedium und dienen damit der Integration von Arbeiten und Lernen.

Methoden-Kartothek

Die *Methoden-Kartothek* (ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996 sowie <http://www.methoden-kartothek.de>) umfasst ein Instrumentarium zur didaktischen Planung, das aus sieben aufeinander abgestimmten Elementen besteht: Auf einem „Spielbrett“ wird mit Hilfe von „Spielkärtchen“ zu den didaktischen Planungskategorien Zeit, Lernphasen, Ziele/Inhalte, Aktionsformen, Sozialformen, Medien ein Entwurf entwickelt. Zu jeder Lernphase, jedem Medium, jeder Aktionsform informiert eine Lesekarte mit Hinweisen zu Einsatzmöglichkeiten, Vorgehen, didaktisch-methodischen Hintergründen, Literatur usw. Ein „Wegweiser“ bietet Unterstützung bei der Methodensuche nach bestimmten Kriterien (z. B. angestrebtes Lernziel). „Checklisten“ helfen z. B. bei der Analyse der Teilnehmervoraussetzungen. Am Ende wird der fertige Entwurf auf einem „Notizblock“ festgehalten. Eine „Spielanleitung“ erklärt den Umgang mit dem Medium und bietet einen umfassenden Leitfaden zum didaktischen Handeln.

Die Methoden-Kartothek setzt als Arbeitsmittel am unmittelbaren Bedarf, an den täglichen Aufgaben von Weiterbildnern an: Seminare vorbereiten und planen. Das Medium unterstützt direkt, ohne lange Vorbereitung, bei dieser Arbeit, z. B.: Wie kann ich einen Seminartag beginnen? Welche Möglichkeiten gibt es, Teilnehmer miteinander bekannt zu machen? Von diesen praktischen Fragen ausgehend, erschließt die Methoden-Kartothek mit einem vielfältigen und systematisch strukturierten Informationsangebot als Lernmedium weitreichende Lernchancen. Die Kartothek lässt sich jedoch auch für systematisches, themengeleitetes Lernen einsetzen, indem z. B. eines der theoretischen Kapitel aus der „Spielanleitung“ oder eine bestimmte Auswahl von Aktionsformen bearbeitet wird.

Handbuch

Als zweites Medium fungiert das *Handbuch*: Die Teilnehmer fertigen sich selbst ein Handbuch zu Ihrer Tätigkeit als Trainer/Dozenten an, in dem sie auf den Handlungsprozess bezogene Materialien archivieren, sammeln und entwickeln. Sie schreiben sich quasi ihre eigene „Handlungsanleitung“. Hier entsteht ein *Archiv* für die *Unterrichtsentwürfe* zu gehaltenen Seminaren, Kursen etc., eine Fundgrube mit Bildern, Materialien zur Visualisierung etc..

Lerntagebuch

Das dritte Medium schließlich ist das Tagebuch oder Journal. Hier halten Dozenten die Fragen, Überlegungen, Schwierigkeiten usw. fest, die sie bei ihrer Arbeit beschäftigen und bekommen so Gelegenheit, *Erlebtes zu reflektierter Erfahrung werden zu lassen*. Der Prozess des Schreibens unterstützt und fokussiert die Reflexion und hilft so, Ordnung in Erlebtes zu bringen, Erfahrungen miteinander zu vergleichen, Unbewusstes teilweise bewusst zu machen - und wirkt häufig emotional entlastend. Durch das Schreiben im Lerntagebuch entsteht ein Dokument, das die persönliche Entwicklung auch über einen längeren Zeitraum hinweg nachvollziehbar macht (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER 2000).

Das Schreiben eines Journals kann einen übergreifenden methodischen Baustein darstellen, der die verschiedenen Veranstaltungsformen miteinander verbindet: Es wird im Seminar eingeführt und begleitet anschließend das selbstorganisierte Lernen. Bei der Vor- und Nachbereitung von kollegialer Praxisbegleitung, Supervision oder Hospitationen kann darauf zurückgegriffen werden. So können ggf. wichtige Probleme, Aspekte und Fragen, die Dozenten zunächst alleine in ihrem Journal bearbeitet haben, in der Supervision oder kollegialen Praxisbegleitung aufgegriffen und vertieft werden. Aber auch alle anderen Angebote lassen sich sinnvoll durch das Journalschreiben ergänzen und bereichern. Mögliche Inhalte des Journals können z. B. sein: Beobachtungen, Fragen, Hypothesen, Erfahrungen, Probleme und mögliche Lösungsideen mit spezifischen Methoden und Medien usw.

Das Journal stellt so das zentrale Medium für die im Rahmen von Selbstbildung intendierten Reflexionsprozesse dar. Der Schreibprozess dient der Verarbeitung sowohl von Praxiserfahrung, als auch von Theoriewissen. In Handbuch und Lerntagebuch „materialisiert“ sich daher in gewisser Weise die *subjektive Theorie* des Dozenten, die sich nach und nach durch Erfahrung und Wissen erweitert.

3.6 Selbstbildung

Selbstbildung für Weiterbildner bedeutet, dass diese ihre Weiterqualifizierung zu ihrer eigenen Sache machen. In Abwandlung der beiden VON HENTIG-Zitate ließe sich sagen: „Weiterbildner bilden sich“ und „Lehren bildet“: Wer anderen Menschen beim Lernen begleitet, kann daraus wesentliche Anregungen für sein eigenes Lernen und Lehren und seine Persönlichkeitsentwicklung beziehen.

Die Tätigkeit von Weiterbildnern ist als ein zyklischer Prozess darstellbar, der wiederholt in ähnlicher Weise erfolgt: Lernangebote planen, Lernangebote durchführen, Lernangebote auswerten. Bei dieser wiederholten Durchführung wird „en passant“ (vgl. REISCHMANN 1995) immer schon gelernt, z. B. Routinen beim Planungsprozess entwickeln, Erfahrungen mit bestimmten Zielgruppen sammeln. Zur Selbstbildung wird dieses Lernen dann, wenn Weiterbildner es gezielt, reflektiert und unter der Maßgabe persönlicher Weiterentwicklung gestalten. Als selbstreflektiertes Ler-

nen wird Selbstbildung zu einem doppelten Kreisprozess. Ausgelöst durch Aufgaben, die sich im praktischen Handeln stellen bzw. durch Erfahrungen, die hier gemacht werden, reflektieren Dozenten/Trainer ihre Handlungsgrundlagen, ihre Vorgehensweisen, ihre Haltungen und entwickeln sie weiter. Durch die oben dargestellten Medien (Handbuch, Lerntagebuch, Methoden-Kartothek) und Supportangebote (Seminare, Praxisbegleitung) werden sie dabei zielgerichtet unterstützt.

Selbstbildung für Weiterbildner umfasst u.a.:

- die *Klärung des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses* (z. B. Arbeit an einer persönlichen Vision, Auseinandersetzung mit Vorbildern und „Absetzbildern“, Reflexion eigener Erfahrungen ...),
- die *Klärung des eigenen Bildungsbedarfes* (z. B. durch ein Aufgabeninventar, ein Inventar kritischer Situationen, ein Kompetenzprofil ...),
- die *Planung* des eigenen Entwicklungsprozesses (z. B. mit Hilfe eines individuellen „Lernplans“),
- die *Durchführung* (z. B. *informieren* mit Hilfe des Selbstlernmediums Methoden-Kartothek, *experimentieren*: Fragestellungen und Hypothesen an der Realität prüfen; *Feedback einholen* bei Teilnehmern oder hospitierenden Kollegen ..., vgl. MÜLLER 1998, S. 195ff).

Selbstbildung bedeutet, Handlungssituationen in der Weiterbildungspraxis als Lernchancen zu interpretieren, aus der Annahme von Aufgaben und ihrer Erfüllung zu lernen. Dies umfasst auch den Umgang mit dem Unplanbaren, mit dem was sich ereignet – und zwar in seiner ganzen Breite vom Wünschenswerten über das Widrige bis hin zum massiv beeinträchtigenden Anlass.

So geht es z. B. im Konflikt mit einem „schwierigen Teilnehmer“ im Seminar nicht nur um die Entschärfung der angespannten Lage und ein „geschicktes Durchkommen“, sondern darum, echte Lösungen zu finden. Gerade bei der Bewältigung solcherart herausfordernder Situationen lassen sich die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterentwickeln: „Was kann ich daraus lernen?“.

4. Ausblick/Zusammenfassung

Um die im Titel aufgeworfene Frage pointiert zu beantworten: Allein durch Selbstbildung werden Weiterbildner professionelle Handlungskompetenz nicht hinreichend erwerben und erweitern können. Sie benötigen dazu unabdingbar ein vielfältiges Angebot an Supportstrukturen, hier in der Form von Seminaren, Praxisbegleitung und medialer Unterstützung. Diese sollten jedoch explizit darauf ausgerichtet und abgestimmt sein, die Selbstbildung von Weiterbildnern anzuregen und zu unterstützen. Niemand wird wohl Professionalität in der Weiterbildung erlangen, der nicht die Entwicklung seiner Person, seiner Haltung und seines Könnens zu seiner eigenen Sache macht.

Literatur

ALSHEIMER, Martin & MÜLLER, Ulrich (2000): Tagebuch schreiben. In: GdW-Ph, Systemstelle 7.40.20.18

- ALSHEIMER, Martin/MÜLLER, Ulrich/PAPENKORT, Ulrich (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika (im Internet: <http://www.methoden-kartothek.de>)
- ARNOLD, Rolf (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/Main: Lang
- ARNOLD, Rolf (1996): Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Vahlen
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1984): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- CZYCHOLL, Reinhard/ GEIßLER, Karlheinz A. (1985): Dozentenqualifizierung. Konzepte und Maßnahmen zur pädagogischen Qualifizierung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Universität Linz.
- DERICHS-KUNSTMANN, Karin, FAULSTICH, Peter, WITTPOTH, Jürgen (Hg.) (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung, DIE: Frankfurt/Main
- DEWE, Bernd (1990): Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1990, S. 289 - 297
- FAULSTICH, Peter (1996): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4/1996, S. 289 – 294
- FLECHSIG, Karl-Heinz (1989): Ebenen didaktischen Handelns. In: GdW-Ph, Systemstelle 5.10
- GIESEKE, Wiltrud (1994): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT 1994, S. 372 – 379
- HENTIG, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser
- KAISER, Arnim (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- KLAFKI, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- MEUELER, Erhard (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: TIPPELT 1994, S. 615 - 628
- MÜLLER, Ulrich (1999): Übung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Loseblattsammlung, Systemstelle 7.40.20.28, Luchterhand: Neuwied
- MÜLLER, Ulrich (2000a): Selbstbildung in Studium und Weiterbildung. In: Neue Medien im Studium: Lernstrategien und Arbeitstechniken: <http://www.kueichstaett.de/PPF/PDMueller/lerntech/cdrom/start.htm>
- MÜLLER, Ulrich (2000b): Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? In: Erwachsenenbildung, H2/2000, S. 27-31
- MÜLLER, Ulrich (2001): Selbstbildung als Weg. Berufliches Lernen zwischen westlicher Bildungstheorie und östlicher Kampfkunstphilosophie. In: Schettgen, Peter: Aikido jenseits der Matte. Ziel: Augsburg
- MÜLLER, Ulrich (1998): Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Bildungstheoretische und konzeptionelle Grundlagen, Habilitationsschrift Universität Eichstätt 1998
- MÜNCH, Joachim (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld: Bertelsmann
- NUISSL, Ekkehard (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: DERICHS-KUNSTMANN/FAULSTICH/TIPPELT 1996, S. 23 - 36
- REISCHMANN, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdW-Z, H. 4/1995, S. 200-204

- SCHERER, Alfred (1987a): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Reihe: Studien zur Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.: Lang
- SIEBERT, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand
- TIPPELT, Rudolf (1994a) (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opla-den: Leske und Budrich
- WACK, Otto Georg (1993): Praxis gemeinsam bewältigen. In. Erwachsenenbildung, H.2/1993, S. 83-86
- WAHL/WÖLFING/RAPP/HEGGER (1991): Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- ZIEP, Klaus-Dieter (1990): Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Schernfeld, 01.05.2002

PD Dr. Ulrich Müller
Werkstatt für neue Lernkultur
Figurstraße 15
85132 Schernfeld