

Learning Centres: neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa

Hesse, Claudia (Ed.); Stang, Richard (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hesse, C., & Stang, R. (Hrsg.). (2006). *Learning Centres: neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/81/0097w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Richard Stang
Claudia Hesse
(Hrsg.)

Learning Centres



**Richard Stang
Claudia Hesse
(Hrsg.)**

Learning Centres

**Neue Organisationskonzepte
zum lebenslangen Lernen in Europa**



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Richard Stang/Rosemarie Landsiedel

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 81/0097** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0097

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Titelgrafik: Olaf Barski, Frankfurt am Main

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1929-5

Inhalt

Vorbemerkungen	5
<i>Richard Stang/Claudia Hesse</i> Optionen für die Zukunft Learning Centres in Europa	7
Konzepte und Initiativen in ausgewählten europäischen Ländern	
<i>Carla Tønder Jessing</i> Verknüpfung von unterschiedlichen Lernkontexten als Herausforderung Learning Centres in Dänemark	19
<i>Richard Stang</i> Kooperation und Vernetzung als strategisches Konzept Learning Centres in Deutschland	37
<i>Alastair Clark</i> Vielfalt als Ansatzpunkt für eine flächendeckende Infrastruktur Learning Centres in Großbritannien	53
<i>Astrid Diwischek</i> Gestaltung von attraktiven Lernsettings als Neuorientierung Learning Centres in Österreich	73
<i>Nevenka Bogataj/Jasmina Orešnik</i> Bestandsaufnahme IT-gestützter non-formaler Lernangebote als Basis der Konzeptentwicklung Learning Centres in Slowenien	91

Maria Padrós/Laura Ruíz

Dialog als bürgerschaftsorientiertes Konzept

Learning Centres in Spanien 111

Perspektiven für eine veränderte Kultur lebenslangen Lernens

Claudia Hesse/Alastair Clark

Effektive Ansätze des Lernens

Die Lernenden im Fokus 129

Stephan Dietrich

Lernen vermitteln

Lehrende in einer veränderten Lernkultur 145

Richard Stang

Erweiterte Angebotsprofile und Organisationsmodelle

Perspektiven für die Lernkulturentwicklung 161

Autorinnen und Autoren 176

Vorbemerkungen

Eine Aufgabe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ist es, neue makro- und mikrodidaktische Modelle des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen zu entwickeln und zu erproben. In den letzten Jahren hat das Institut bewusst einen Akzent auf solche Modelle gelegt, die die aktuelle bildungspolitische Programmatik (z.B. Vernetzung und Selbststeuerung) aufgreifen. In der Praxiserprobung zeigt sich dann, was unter welchen Rahmenbedingungen möglich ist und auf Akzeptanz stößt. Kooperationsmodelle zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Akteuren in den Regionen wurden wissenschaftlich begleitet („Lernende Regionen“). Konzepte zur Integration von Bildungs- und Kultureinrichtungen wurden erarbeitet und entsprechende Entwicklungsprozesse initiiert und evaluiert (Projekt EFIL), die Nutzung der Medien für das Lernen bildungsbenachteiligter Zielgruppen erprobt (Projekt @lpha) und die Potenziale von Selbstlernzentren exploriert (Projekt Selber).

In Zusammenarbeit mit dem „National Institute of Adult and Continuing Education“ (NIACE) in Großbritannien hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bereits 2003 eine internationale Expertengruppe zum Thema „Learning Centres“ initiiert, um einen fachlichen Diskurs über weiterführende Organisationsmodelle in der Erwachsenenbildung im europäischen Kontext zu etablieren. Die vorliegende Publikation ist ein Ergebnis dieser Zusammenarbeit. Parallel dazu beteiligte sich das DIE an einer von der Europäischen Kommission im Jahr 2004 in Auftrag gegebenen Studie „Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships“. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass von einem gemeinsamen europäischen Verständnis von „Learning Centres“ nicht ausgegangen werden kann.

Zu Recht verweisen deshalb Richard Stang und Claudia Hesse in ihrem einführenden Beitrag darauf, dass es in dieser Veröffentlichung nicht darum gehen kann, ein europaweit gültiges und neues Konzept zu beschreiben. Eher – so das Ziel – geht es darum, auf der Grundlage ausgewählter Beispiele aus einer Reihe von europäischen Ländern Anregungen zu geben, wie der notwendige professionelle Support zur Realisierung des Anspruchs des lebenslangen Lernens für alle Bevölkerungsgruppen perspektivisch ausgestaltet werden kann und weiterführende Organisationsmodelle entwickelt werden können.

Wie die Beispiele aus Dänemark, Deutschland, Großbritannien, Österreich, Slowenien und Spanien zeigen, sind die Ansätze stark geprägt von den landesspezi-

fischen Weiterbildungskulturen. Die Bandbreite des Verständnisses geht von den Ansätzen einer „community education“ bis zu den mittlerweile gar nicht mehr so neuen Ansätzen medial unterstützten Lernens. Was in dem einen Land als typische Arbeit innovativer Learning Centres beschrieben wird, gehört in dem anderen Land zur normalen, bisweilen gefährdeten kommunalen Grundversorgung. Überhaupt scheint es lohnenswert zu sein, bei der Lektüre der Beiträge den Blick auf die historische Dimension der Diskussion zu lenken. Dies leistet Stephan Dietrich in seinem Beitrag, indem er auf die in den 1970er Jahren konzipierten offenen Lernzentren in Deutschland verweist und damit deutlich macht, dass schon vor Jahrzehnten aus der Mitte der organisierten Erwachsenenbildung die notwendigen Unterstützungsstrukturen für non-formales und informelles Lernen entwickelt wurden.

Damit soll den „neuen“ Ansätzen nicht prinzipiell die Innovationskraft abgesprochen werden. Das „One-Stop Shop“-Konzept wurde – wie in diesem Band dargelegt – nutzerorientiert weiterentwickelt. Die unterschiedlichen Bildungs- und Kultureinrichtungen vernetzen sich im Sinne der Lernenden wieder mehr. Die Bedeutung der Informations- und Beratungsleistungen gerade auch vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen mit der konstruktivistischen Lerntheorie werden ernst genommen, wenn auch aus Ressourcengründen kaum flächendeckend realisiert. Die Mediennutzung wurde den Interessen der Lernenden angepasst. Und: Offenes und selbstgesteuertes Lernen wird professionell gefördert. Unabhängig von der Verortung der Learning Centres, ob im betrieblichen oder öffentlichen Raum, unabhängig von der organisatorischen Umsetzung und unabhängig von der konzeptionellen und praktischen Ausgereiftheit der Supportleistungen – eine Gemeinsamkeit der vorgestellten Konzepte ist augenfällig: Support für das lebenslange Lernen kann nicht auf „Professionelle“ und auf „organisatorische Infrastrukturen“ verzichten.

Die internationale Perspektive dieses Bandes ermöglicht es, die vielfältigen Facetten dieser Supportstrukturen aufzuzeigen. Für die Entwicklung des europäischen Diskurses über Erwachsenenbildung wird es in Zukunft noch wichtiger werden, die Gemeinsamkeiten, allerdings auch die Unterschiede vor dem Hintergrund der länderspezifischen Weiterbildungskulturen herauszuarbeiten. Bezogen auf veränderte Institutionenformen in der Erwachsenenbildung ist mit diesem Band ein Anfang gemacht.

*Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

Optionen für die Zukunft

Learning Centres in Europa

1. Die Diskussion über lebenslanges Lernen als Ausgangspunkt

Betrachtet man die Bildungsdiskussionen des letzten Jahrzehnts in Europa, wird deutlich, dass das Konzept des lebenslangen Lernens längst zum Synonym für die Entwicklung veränderter Bildungsstrukturen geworden ist – und dies nicht ohne Grund: Die gesellschaftlichen Herausforderungen durch die Globalisierung sind besonders für den Wirtschafts- und Kulturraum Europa immens, und die damit verbundenen gesellschaftlichen, ökonomischen und nicht zuletzt sozialen Wandlungsprozesse erfordern Bewältigungsstrategien, die in verstärktem Maße auf Wissen basieren. „Wissensgesellschaft“ ist ein Begriff, der diese Veränderungen auf der gesellschaftlichen Ebene beschreibt.

Im Kontext dieser Entwicklung wird Bildung zur zentralen Kategorie, wenn es darum geht, Strategien für die zukünftige gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung Europas bezüglich dieser Herausforderungen zu entwerfen. Diesem Umstand wird in den letzten Jahren vor allem mit dem Konzept des lebenslangen Lernens Rechnung getragen. Die Anforderungen, die sich an dieses Konzept richten, wurden im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union so formuliert:

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. (...) Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Kommission 2000, S. 3).

Die wichtigsten Herausforderungen bezogen auf die europaweite Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens wurden von der Kommission der EU in sechs Botschaften zusammengefasst (vgl. Kommission 2000, S. 12ff.):

- Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle
Ziel: Den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren.

- Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen
Ziel: Investitionen in Humanressourcen deutlich erhöhen und damit Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal nutzen.
- Botschaft 3: Innovation in den Lehr- und Lernmethoden
Ziel: Effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen entwickeln.
- Botschaft 4: Bewertung des Lernens
Ziel: Die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich verbessern, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens.
- Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung
Ziel: Für alle einen leichten Zugang sichern zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens.
- Botschaft 6: Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen
Ziel: Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden schaffen und dabei gegebenenfalls IKT-basierte Techniken nutzen.

In der UNESCO-Studie „Towards Knowledge Societies“ wird darauf hingewiesen, dass das lebenslange Lernen für alle von großer Bedeutung bei der Entwicklung von Wissensgesellschaften sein wird (vgl. UNESCO 2005, S. 69ff.). Neben der Forderung nach Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle wird in der Studie besonders auf Grundbildung für alle und auf institutionelle Anforderungen für die Gestaltung von offenen Lernangeboten eingegangen. Vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklungen erweist sich der offene Zugang zu lebenslangender Bildung für alle als die zentrale Herausforderung für die nächsten Jahre.

Fasst man die internationalen Diskussionen und Aktivitäten der letzten Jahre zusammen, wird deutlich, dass die Angebote an Grundbildung und die Gestaltung von entsprechenden Lernorten die Voraussetzungen dafür schaffen sollen, der gesellschaftlichen Spaltung entgegenzuwirken. In den Mittelpunkt rücken dabei auch Überlegungen, wie in Zukunft Institutionen aussehen müssen, die lebenslanges Lernen fördern können. In diesem Zusammenhang fanden in den letzten Jahren im internationalen Diskurs so genannte Learning Centres immer mehr Beachtung.

2. Ein Konzept mit Traditionen

Die Diskussion über Learning Centres ist in einigen Ländern schon seit langem Bestandteil der Verständigungen über eine effiziente Bildungsinfrastruktur, so z.B. in Großbritannien. Bereits in den 1960er Jahren wurde dort verstärkt die Einführung von Learning Centres diskutiert, bezogen auf Konzepte flexibler Lernangebote und des Fern-Lernens. Die in Bibliotheken häufig verbreiteten „Learning Resource Centres“ können als Vorläufer der Learning Centres angesehen werden, da sie gezielt das selbstständige Lernen anhand von gedruckten Lernmaterialien förderten. Seither entwickelte sich in Großbritannien eine Vielzahl an Organisationsformen, von unternehmensinternen Learning Centres bis hin zu informellen Lernangeboten innerhalb von Gemeindezentren, von sehr einfach ausgestatteten Einrichtungen bis hin zu solchen, die über Medien und Technologien großzügig verfügen können. Parallel zu den unterschiedlichen Organisationsformen rückten auch unterschiedliche pädagogische Ansätze in den Blick, welche von eher behavioristischen bis hin zu konstruktivistischen Konzepten reichen (vgl. Hesse/Clark in diesem Band).

Auch außerhalb Großbritanniens entwickelten sich unterschiedliche Formen von Learning Centres. Oft zeigen sich bei den Einrichtungen deutliche Unterschiede nicht nur im pädagogischen Ansatz, sondern auch darin, in welchem Umfeld sie angesiedelt sind und welche räumliche Lernumgebung sie anbieten. Dies beinhaltet z.B. ihre Erreichbarkeit und Zugänglichkeit, insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe Behinderte. Die in dieser Publikation unter dem Sammelbegriff Learning Centre vorgestellten Konzepte verfolgen häufig sehr unterschiedliche Zielsetzungen, was selbstverständlich im Zusammenhang mit den diversen Angeboten zu sehen ist. Manche Zentren präsentieren sich eher als Einrichtungen, die Lernressourcen bereit stellen, andere bieten vor allem pädagogische Unterstützung des lebenslangen Lernens an. Oft abhängig von dieser unterschiedlichen Ausrichtung gestalten sich dann die Rollen und Qualifikationen der Mitarbeiter dieser Zentren.

Diese Heterogenität verweist auf ein Problem, das mit dem Terminus Learning Centre verbunden ist: Es gibt keine allgemein gültige Definition. Was in den einzelnen Ländern darunter verstanden wird, reicht von traditionellen Institutionen bis hin zu innovativen Ansätzen, die den institutionellen Support für lebenslanges Lernen um neue Aspekte ergänzen. Es geht also bei der Verwendung des Begriffs Learning Centre im vorliegenden Band nicht darum, *ein* neues Konzept zu beschreiben, vielmehr sollen Ansätze vorgestellt werden, die für die organisations- und professionsbezogene Weiterentwicklung des Supports für lebenslanges (und d.h. weitgehend selbstgesteuertes) Lernen Anregungen geben

können. Es gilt also, länderspezifische Traditionen sowie gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, wenn man die europäische Situation betrachtet und Entwicklungsperspektiven für Learning Centres im Hinblick auf eine europäische Bildungsstrategie beschreibt.

Wie unterschiedlich sich die Ansätze im europäischen Kontext darstellen, zeigt auch eine Studie, die von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben wurde.

3. Eine europäische Studie

Die Europäische Kommission hat 2004 die Studie „Developing Local Learning Centres und Learning Partnerships“ in Auftrag gegeben, in der die Situation von Learning Centres in 31 europäischen Ländern untersucht wurde (vgl. im Folgenden Buiskool u.a. 2005). Neben den 25 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union wurden drei Beitrittskandidaten (Bulgarien, Rumänien und die Türkei) und drei Länder der European Economic Area (EEA) (Island, Liechtenstein und Norwegen) in die Untersuchung einbezogen. Die Länder wurden in acht Cluster unterteilt, die drei bis fünf Länder umfassten. Für jedes Cluster waren internationale Forscher/innen zuständig.

Ziel der Studie war es, sowohl einen Überblick über die jeweiligen länderspezifischen Strategien bezogen auf die Weiterbildung und die Etablierung von veränderten Institutionalformen zu geben als auch anhand von ausgewählten Fallstudien die Umsetzung von Learning-Centre-Konzepten und Netzwerken in den einzelnen Ländern zu untersuchen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine äußerst heterogene Struktur von Learning Centres europaweit. Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Arbeit vieler dieser Institutionen lässt sich im Bereich der Grundbildung und der Förderung von Bildungsbenachteiligten (u.a. Alphabetisierung, Spracherwerb von Migrant/innen) finden. Doch auch arbeitsmarktbezogene Bildung und medienbezogene Bildung (IT-Skills) wie auch die kulturelle und allgemeine Erwachsenenbildung gehören zum Portfolio der Learning Centres. Ihre inhaltliche Ausrichtung umfasst also berufliche Bildung, Grundbildung, Sprachenbildung, allgemeine politische und kulturelle Bildung, religiöse Bildung und freizeitorientierte Bildung. Dabei gibt es Learning Centres, die sich auf spezifische Bereiche konzentrieren, und solche, die eine Vielzahl von Bereichen abdecken. Es zeigt sich allerdings, dass gerade private Bildungsanbieter eher im profitablen beruflichen Sektor tätig sind, während öffentlich geförderte Einrichtungen sich stärker um die allgemeine Erwachsenenbildung und um benachteiligte Bevölkerungsgruppen kümmern.

Die methodische und didaktische Ausrichtung spiegelt die gesamte Bandbreite von Angeboten wider. Einige Einrichtungen haben sich auf Selbstlernangebote spezialisiert, andere bieten eine Mischung aus Selbstlern- und Kursangeboten, wenige konzentrieren sich ausschließlich auf Kursangebote oder auf virtuelle Kurse bzw. E-Learning. Es zeigt sich allerdings deutlich, dass der Bereich der Bildungs- und Lernberatung bei vielen Einrichtungen an Bedeutung zunimmt.

Hinsichtlich der institutionellen Struktur lassen sich sehr unterschiedliche Organisationsmodelle finden. Diese reichen von der klassischen Bildungseinrichtung, die als singuläre Institution ein breites Angebot oder spezifische Angebotsschwerpunkte zur Verfügung stellt, über Kooperationsmodelle verschiedener Institutionen, die durch die gemeinsame Organisation und Vermarktung von Angeboten Synergieeffekte erzielen, bis hin zu Franchise-Unternehmen, die standardisierte Angebote unter einem speziellen Label anbieten.

Europaweit lässt sich feststellen, dass die Etablierung von Learning Centres vor allem im städtischen Umfeld stattfindet und bislang der Ausbau solcher Strukturen in ländlichen Gebieten nur langsam vorankommt, obwohl viele europäische Länder ihre Aktivitäten verstärkt haben, vor allem diesen Bereich mit einer verbesserten Bildungsinfrastruktur zu versorgen. Großer Wert wird bei vielen Learning Centres auf einen offenen Zugang für möglichst viele Bevölkerungsgruppen gelegt. Dem Anspruch, „das Lernen den Lernenden auch räumlich näher (zu) bringen“ (Kommission 2002), wird auf unterschiedliche Weise Rechnung getragen: Manche Learning Centres sind zentral gelegen und mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen, andere sind dezentrale Einrichtungen in Ortsteilen oder Randbezirken und bieten kurze Wege für die Teilnehmenden. Eine weitere Option in diesem Zusammenhang ist der Einsatz neuer Medien, der den Lernenden einen zeit- und ortsunabhängigen Zugriff auf Lernressourcen ermöglicht.

Ein Aspekt, der gerade unter pädagogischer Perspektive von besonderer Relevanz ist, betrifft die Qualifikationen der lehrenden bzw. betreuenden Personen. Neben pädagogisch geschultem Personal kommen in vielen Einrichtungen, bei denen es sich nicht um ausgewiesene Bildungsinstitutionen handelt – wie z.B. Bibliotheken –, fachbezogene Lehrende oder sogar ehrenamtliches Personal zum Einsatz. Die sich verändernden Anforderungen erfordern auch vom Personal die Bereitschaft, sich permanent weiterzubilden. Dass dies nicht immer zu leisten ist, stellt einen der Problembereiche bei der Etablierung veränderter Angebotsprofile dar.

Diese kurze Auswahl an Trends, die sich auf der Basis der Ergebnisse der Studie der Europäischen Kommission beschreiben lassen, macht deutlich, dass es kein

einheitliches, übergreifendes Konzept von Learning Centres gibt. Vielmehr sind die Institutionalformen zur Förderung des lebenslangen Lernens in die kulturellen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen eingebettet und in Reaktion auf die jeweiligen lokalen bzw. regionalen Herausforderungen entstanden. Auf die Learning Centres in größeren Unternehmen, die den Mitarbeitenden den Zugang zu Weiterbildung und Lernressourcen ermöglichen, soll in dem vorliegenden Band nicht eingegangen werden. Vielmehr geht es darum, Konzepte vorzustellen, die einen möglichst offenen Zugang zu Bildung und Lernen für die Breite der Bevölkerung zur Verfügung stellen.

4. Zu diesem Band

Die Diskussion der unterschiedlichen Konzepte von Learning Centres in verschiedenen Ländern war auch Ausgangspunkt der Initiierung einer internationalen Expert/inn/en-Gruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) aus Großbritannien, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Entwicklung von Konzepten für Learning Centres europaweit voranzubringen. Neben Wissenschaftler/innen und Bildungsexpert/inn/en aus Deutschland und Großbritannien sind auch Vertreter/innen aus Dänemark, Litauen, Österreich, Slowenien, Spanien und Tschechien an diesem Netzwerk beteiligt. Ein erstes Ergebnis der Zusammenarbeit ist der hier vorliegende Band.

Im ersten Teil geht es darum, konzeptionelle Ansätze in den verschiedenen Ländern vorzustellen und sie in den jeweiligen nationalen Diskurs einzuordnen. Im zweiten Teil werden übergreifende Themen wie Lernkonzepte, Anforderungen an die Lehrenden und Fragen der Organisation beleuchtet.

Den Anfang bei der Darstellung unterschiedlicher Konzepte und Initiativen in Europa macht *Carla Tønder Jessing*. Sie beschreibt die Situation in Dänemark und stellt dar, dass die Grundgedanken von Learning Centres schon seit langem in verschiedenen Bildungsaktivitäten zum Tragen kommen. So spielen z.B. Bibliotheken seit jeher eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, den Bürger/innen einen offenen Zugang zu Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Gegenwärtig existieren – wie in anderen Ländern auch – sehr unterschiedliche Konzepte für Learning Centres.

In Deutschland gab es zwar bereits in den 1970er/1980er Jahren eine intensive Diskussion über Konzepte für (Selbst-)Lernzentren, doch stellt sich die Frage der institutionellen Gestaltung von Zugängen zum Lernen im Kontext des Diskurses über das lebenslange Lernen auf veränderte Weise. *Richard Stang* zeigt in sei-

nem Beitrag Entwicklungslinien auf und stellt Learning Centres vor, die eine veränderte Qualität der Bildungsinfrastruktur darstellen. Dabei wird deutlich, dass in Deutschland die Etablierung von Learning Centres unter der Perspektive der Vernetzung von Institutionen wie z.B. Volkshochschulen und Bibliotheken als neue Dienstleistungsstruktur erst am Anfang steht.

Die Situation in Großbritannien ist eine vollständig andere. *Alastair Clark* stellt die Vielfalt von Ansätzen und Strukturen vor, die in den letzten Jahren entwickelt und etabliert wurden. Neben Learning Centres, die sich vor allem um die Grundbildung bildungsferner Bevölkerung bemühen, liegt ein Schwerpunkt auf solchen Institutionen, die den Bürger/inne/n den Zugang zu Computern und Internet erleichtern sollen. Weitere Entwicklungsstränge sind Nachbarschaftszentren und Angebote für den ländlichen Raum.

Die Situation in Österreich ist derjenigen in Deutschland sehr ähnlich. Auch dort werden in den letzten Jahren verstärkt Aktivitäten unternommen, Learning Centres zu etablieren. *Astrid Diwischek* beschreibt die Situation anhand ausgewählter Beispiele der Entwicklung und zeigt auf, dass z.B. in der Stadt Linz mit dem Wissensturm eine neue Infrastruktur zur Verfügung gestellt wird, in der nicht nur Volkshochschule, Bibliothek und Bürgerservice konzeptionell zusammengeführt werden, sondern ein Neubau an exponierter Stelle neue Optionen eröffnet.

In Slowenien gibt es derzeit einige Aktivitäten, eine Struktur von Learning Centres zu etablieren, die sich vor allem auf den Einsatz neuer Medien bezieht. *Nevka Bogataj* und *Jasmina Orešnik* stellen die Ergebnisse einer Studie vor, in deren Rahmen verschiedene Institutionen im Hinblick auf Zielgruppen, Zugänglichkeit, Nutzer/innen-Struktur, Problembereiche, Kosten usw. untersucht wurden. Aus diesen Ergebnissen ziehen die Autor/inn/en Schlussfolgerungen für die Etablierung von Learning Centres als Infrastruktur zur Unterstützung lebenslangen Lernens.

Im Beitrag von *Maria Padrós* und *Laura Ruíz* über die Situation in Spanien stehen die Entwicklungen von bürgerschaftsorientierten Learning Centres im Vordergrund. Die Bemühungen, Angebote besonders für bildungsbenachteiligte Gruppen und in sozialen Problembereichen zur Verfügung zu stellen, haben zu Strukturen geführt, die sich vor allem an den Interessen der Lernenden orientieren. Der Bezug auf lokale Problemlagen und die Beteiligung der Lernenden an den Entscheidungsprozessen zeichnen die Entwicklung in Richtung Demokratisierung von Bildung in Spanien aus. Die hier entwickelten Konzepte weisen auf einen Aspekt der Bildungsdiskussion hin, der in den letzten Jahren im Zuge von

Diskussionen z.B. über Qualität, Evaluation oder Marktorientierung im Bildungsbereich oft zu kurz gekommen ist: Wie können bildungsferne Gruppen stärker integriert werden?

Die unterschiedlichen Entwicklungsstränge in den verschiedenen Ländern bieten vielfältige Anregungen für die Weiterentwicklung von Konzepten von Learning Centres europaweit. Dabei kann es nicht um die Entwicklung eines allgemeinen Modells gehen, da die kulturellen und sozialen Kontexte in den einzelnen Ländern angepasste Konzepte erfordern. Trotzdem eröffnet der internationale Zugang Perspektiven für die Zukunft einer europäischen Bildungsinfrastruktur. Es bietet sich an, diejenigen Aspekte und Ansätze herauszuarbeiten, die sich in den einzelnen Ländern als erfolgreich erwiesen haben, um dann ihre länderübergreifende Relevanz zu betrachten. Welche Aufgaben dabei auf die Einrichtungen zukommen, wird im zweiten Teil des Buches, in dem Konsequenzen für Lernende, Lehrende und Bildungseinrichtungen aufgezeigt werden, in drei thematischen Beiträgen beleuchtet.

Zunächst beschäftigen sich *Claudia Hesse* und *Alastair Clark* mit der Frage, wie Ansätze effektiven Lernens gestaltet werden können. Im Zentrum ihrer Überlegungen stehen die Lernenden und die Frage, welche Lernmodelle von Relevanz sein können. Die Tatsache, dass unterschiedliche Lernende in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich lernen, ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die Entwicklung von Lernarrangements, die unterschiedlichen Lernstilen und Lernansätzen gerecht werden.

Mit der veränderten Rolle der Lehrenden bzw. der professionellen Pädagog/innen beschäftigt sich *Stephan Dietrich* in seinem Beitrag. Fragen des Supports und der Lernberatung werden dabei genauso in den Blick genommen wie die Dimensionen Personal- und Organisationsentwicklung unter der Perspektive der Lernkulturentwicklung.

In dem abschließenden Beitrag von *Richard Stang* stehen Angebotsprofile und Organisationsmodelle für Learning Centres im Mittelpunkt. Dabei geht es darum, die vorgestellten Ansätze zu bündeln und Hinweise für die Entwicklung von Organisationsmodellen zu geben, die den jeweiligen Kontexten angepasst sind. Die Integration unterschiedlicher Funktionen von Bildungsinfrastrukturen, die möglichst breiten Bevölkerungsgruppen gerecht werden, steht dabei im Mittelpunkt.

Insgesamt wird mit den Beiträgen eine breite Palette der aktuellen europäischen Diskussion über lebenslanges Lernen abgedeckt. Um zumindest in der Termino-

logie eine gewisse Einheitlichkeit zu schaffen, wurde in allen Beiträgen der englische Terminus „Learning Centre“ verwendet, da er zum einen im Diskurskontext offener ist, als dies zum Beispiel bei dem Begriff „Lernzentrum“ der Fall gewesen wäre, und zum anderen dem internationalen Charakter der Publikation am ehesten gerecht wird.

Literatur

- Buiskool, B.-J./Grijpstra, D./Kan, C./van Lakerfeld, J./den Oudendammer, F. (2005): Developing local learning centres and learning partnerships as a part of the Member States targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. A study of the current situation (unveröffentlichte interne Studie). Leiden
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Stand: 01.02.2006).
- UNESCO (2005): Towards Knowledge Societies. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (Stand: 01.02.2006)

**Konzepte und Initiativen
in ausgewählten europäischen Ländern**

Verknüpfung von unterschiedlichen Lernkontexten als Herausforderung

Learning Centres in Dänemark¹

1. Die Auswirkungen von Learning Centres auf lebenslanges Lernen

Historisch betrachtet hatte das Konzept des lebenslangen Lernens in Europa stets zwei Ziele: erstens eine bürgerschaftliche bzw. demokratische Entwicklung (citizenship), bei der Bildung als Instrument für eine steigende Beteiligung an demokratischen Prozessen im gesamten Gemeinwesen dienen sollte, und zweitens die Schaffung von Beschäftigung und Wettbewerbsorientierung (employability), bei der durch zunehmende Bildung – auch für jene gesellschaftlichen Gruppen, die traditionell bildungsfern sind – sowohl dauerhafte Beschäftigung für die Bürger/innen als auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Staaten sichergestellt werden soll. Der Wandel vom Konzept der lebenslangen Bildung hin zum lebenslangen Lernen deutet auf eine Veränderung des Fokus hin: weg von Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems und ausgerichtet auf individuelle autonome und selbst initiierte formale, nicht-formale oder informelle Lernprozesse. Man kann dies als eine Art Individualisierung der Verantwortung für lebenslanges Lernen verstehen. Gleichzeitig ist ein Wandel des theoretischen Paradigmas zu beobachten, bei dem nicht mehr die Lehre im Mittelpunkt der Bildungssysteme steht, sondern das Lernen sowohl in der pädagogischen Theorie als auch in der Praxis.

Im Zusammenhang mit den übergreifenden politischen Konzepten und Zielen, auf die sowohl OECD und UNESCO als auch die Europäische Kommission einen entscheidenden Einfluss hatten, ist es interessant, die Formen von Learning Centres und ihr Verhältnis zueinander zu betrachten, auch im Hinblick auf ihr Selbstverständnis und ihre Praxis. Die drei Arten von Learning Centres in Dänemark, die in diesem Beitrag anhand von Beispielen erläutert werden, weisen signifikante Unterschiede in ihrer Verankerung (z.B. national, kommunal oder

¹ Der Beitrag wurde von der Autorin in Englisch erstellt. Übersetzung: Antje Kleine-Wiskott (Dortmund) und Dr. Richard Stang.

privat), bei den Bedingungen der Geschäftsführung (z.B. Vorschriften), bei ihren Zielen (formale Bildung, nicht-formales Lernen, informelles Lernen) und in ihrer finanziellen Basis auf. Auf der anderen Seite finden sich in zahlreichen anderen Bereichen bezüglich der Inhalte und des Selbstverständnisses auffällige Ähnlichkeiten: Diese beziehen sich auf das Lernen, den aktiven Wissenserwerb der Teilnehmenden, auf die Begleitung, auf die neue Rolle und die neuen Aufgaben der Lehrenden als Berater/innen oder Vermittler/innen in der Erwachsenenbildung oder im allgemeinen Bildungssystem.

Wenn die drei Arten von Lernangeboten für Erwachsene, die in diesem Beitrag beschrieben werden, Erfolg haben und auch jene Zielgruppen ansprechen, die traditionell nicht an Erwachsenenbildung teilnehmen – z.B. durch freien Zugang zu den Bibliotheken (mit einer erweiterten Funktion als Learning Centres, mit der derzeit an vielen dänischen Bibliotheken experimentiert wird) –, dann könnten die neuen Arbeitsweisen und Einrichtungen für die Teilnahme der gesamten Bevölkerung am lebenslangen Lernen an Bedeutung gewinnen. Aus der Sicht der Nutzer/innen sind besonders die Bibliotheken, aber auch allgemeine Bildungsangebote (z.B. Abendschulen) nicht mit formalen Anforderungen, früherem Schulversagen etc. verbunden. Dadurch bietet sich ihnen die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernprozessen zu machen, die wiederum auf lange Sicht helfen können, die Grenzen in Bezug auf das formale Bildungssystem zu überwinden.

2. Das System der Erwachsenenbildung in Dänemark

2.1 Einführung²

Eines der Hauptcharakteristika der dänischen Bildungsstruktur ist die seit 1814 gültige siebenjährige Schulpflicht – und für den Großteil der Bevölkerung war dies bis in die 1950er Jahre auch der einzige Zugang zu formaler Bildung. Seither ist das Bildungsniveau gestiegen, zum einen konnten größere Gruppen weiterführende Bildung erreichen, zum anderen stieg die Zahl der Menschen, die eine höhere Berufsqualifizierung als Fachkräfte erlangten (sowohl Arbeiter als auch Angestellte). Ende des 20. Jahrhunderts war das Ziel, alle 16-Jährigen einer höheren, weiterführenden Schulbildung zuzuführen, fast erreicht, der Anteil der jungen Leute, die eine weiterführende Qualifikation (Qualifizierung für höhere Bildung) erwarben, stieg auf 30% und die Zahl der Menschen mit Hochschulbildung erhöhte sich deutlich. Trotzdem liegt der Anteil der Menschen mit Hochschulbildung nicht so hoch wie in vielen anderen Ländern.

2 Hier sei besonders meinem Kollegen Jørgen Brems, Center for Higher Education Greater Copenhagen, gedankt, auf dessen „Portrait Adult Education in Denmark“ (2003) ich beim Verfassen dieses Kapitels Bezug genommen habe.

In Bezug auf die Teilnahme der Bevölkerung an Erwachsenenbildung hat Dänemark relativ hohe Zahlen vorzuweisen. Seit vielen Jahren wird eine breite Auswahl an Bildungskursen angeboten. Öffentliche Zuschüsse, eine große Anzahl von Institutionen, viele verschiedene Programme – und kurze Wege zu den Angeboten – haben Erwachsenenbildung gut zugänglich und damit Bildung für Erwachsene attraktiv gemacht. Entsprechend zeigen geschätzte Teilnehmendenzahlen, dass jedes Jahr etwa die Hälfte der Bevölkerung im Erwachsenenalter an irgendeiner Form von Erwachsenenbildung teilnimmt. Jedoch täuschen die Teilnehmendenzahlen über die tatsächliche Verteilung in der Bevölkerung hinweg. Die Rate folgt dem Matthew-Prinzip: Wer schon hat, soll noch mehr bekommen – Menschen mit höherer Bildung nutzen die Angebote in stärkerem Maße als jene mit geringerer Bildung.

Seit über 20 Jahren gilt die besondere Aufmerksamkeit den großen Gruppen von Erwachsenen, die in Bezug auf formale (und auch auf nicht-formale) Bildung am wenigsten erreicht haben. Dies zu ändern scheint ein permanentes Projekt zu sein, das zwar in manchen Bereichen schon erfolgreich war, doch die meisten Beobachter/innen stimmen darin überein, dass noch ein weiter Weg zu beschreiten ist.

Irgendwann wird das Problem eine „natürliche“ Lösung finden, da insbesondere die Gruppen mit der niedrigsten Bildung aufgrund von Frühverrentung den Arbeitsmarkt verhältnismäßig schnell verlassen.

2.2 Erwachsenenbildung – berufliche und allgemeine Bildung

In Dänemark spielt Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle in der Qualifizierungsstruktur. Vor allem deshalb, weil das Bildungssystem heute unqualifizierten oder gering qualifizierten Arbeitern die Möglichkeit bietet, unter bestimmten Voraussetzungen die formalen Qualifikationen als Facharbeiter zu erlangen, indem bereits erlangte arbeitsbezogene Erfahrungen angerechnet und mit Kursen im normalen System der Berufsbildung ergänzt werden.

Ein zweiter Grund ist das dänische arbeitsmarktbezogene Trainingssystem. Seit den 1960er Jahren haben viele nicht qualifizierte Arbeiter Fähigkeiten in Programmen der Arbeitsmarkt-Trainingzentren erlangt – oft waren diese Fähigkeiten denen der qualifizierten Arbeiter in ihren Fachgebieten vergleichbar. Auf diese Weise konnte eine große Zahl sowohl von Arbeitern in der Landwirtschaft, die durch die zunehmende Mechanisierung erwerbslos wurden, als auch andere unqualifizierte Personen Qualifikationen erwerben, um eine Anstellung in der Industrie, im Baugewerbe etc. zu finden. Diese Gruppen werden als gering qualifizierte Arbeiter bezeichnet. In bildungsrelevanten Statistiken werden sie jedoch weiterhin als „nicht qualifiziert“ registriert.

Seit 1958 besteht in Dänemark außerdem ein System des zweiten Bildungswegs für Erwachsene, die den Haupt- bzw. Realschulabschluss in den Hauptfächern Dänisch, Mathematik, Naturwissenschaft und Fremdsprachen (Englisch und Deutsch) für Weiterbildung benötigen. Diese Form der Bildung zielte in erster Linie auf die Gruppen der qualifizierten Arbeiter/innen ab, die sich mehr theoriebezogen weiterbilden wollen, z.B. als Ingenieur etc.

Seit 1970 wird der zweite Bildungsweg auch auf der Ebene des Abiturs angeboten. Parallel dazu wurde Bildung in Form von „Kursen einzelner Fächer“ organisiert, so dass Teilnehmende sich entsprechend ihren Bedürfnissen in bestimmten Fächern weiterqualifizieren können. Dieser Wandel fand zugunsten neuer Teilnehmendengruppen – nicht zuletzt auch Frauen – statt, die einen formalen Abschluss auf dem Hauptschul-, Realschul- oder Abiturniveau für Weiterbildung oder für berufliche Zwecke brauchen.

Es ist erwähnenswert, dass in Dänemark neben diesen formalen Bildungsangeboten eine beträchtliche Teilnahme an verschiedenen Bereichen nicht-formaler Erwachsenenbildung festzustellen ist. Dies bezieht sich sowohl auf allgemeine Erwachsenenbildung als auch mehr oder weniger auf berufliche Weiterbildung. So werden Volkshochschulen, Tagesvolkshochschulen, Abendschulen, Betriebschulen und verschiedene Bildungsprojekte als bedeutende Elemente in der dänischen Bildungspolitik angesehen (und damit einhergehend auch in unterschiedlichen Finanzierungsstufen gefördert), wobei die erworbenen Qualifikationen jedoch nicht formal sind und sich daher nicht in den Bildungsstatistiken widerspiegeln.

2.3 Erwachsenenbildung – außerhalb der Statistiken

Im Rahmen des lebenslangen Lernens ist sowohl die formale als auch die nicht-formale Bildung wichtig und relevant, nicht zuletzt weil manche dieser Bildungsangebote speziell für Menschen mit geringer Bildung entwickelt werden und weil sie in hohem Maße ihre Zielgruppen erfolgreich ansprechen. Es ist daher bedauerlich, dass jene Statistiken, die die Qualifikationsstruktur abbilden, die nicht-formalen Elemente nicht einbeziehen. Auch versäumen sie es, den Großteil der Bildungsaktivitäten widerzuspiegeln, die auf privater Ebene, in Firmen, in Organisationen etc. stattfinden.

Das breit gefächerte Konzept der Erwachsenenbildung beinhaltet auch informelle Lernaktivitäten. Diese werden ebenso wenig in den zur Verfügung stehenden Statistiken berücksichtigt.

2.4 Teilnahme an staatlich geförderter Erwachsenenbildung

Leider gibt es im gesamten Bereich der Erwachsenenbildung keine statistischen Angaben über den Bildungshintergrund der Teilnehmenden. Um sich der Antwort auf die Frage zu nähern, wie viele Menschen mit geringem Bildungshintergrund teilnehmen, stehen lediglich Angaben im Bereich der staatlich geförderten Erwachsenenbildung zur Verfügung. Dieser Bereich ist viel allgemeiner orientiert als die Gesamtheit der oben erwähnten Aktivitäten in der Erwachsenenbildung – und das Ziel eines Großteils dieser Aktivitäten ist es eher, den Bedürfnissen der Menschen mit niedrigem Bildungsstand gerecht zu werden.

Jene Menschen, die lediglich über eine Grundschul- bzw. Hauptschulbildung verfügen, bilden einen beträchtlichen Teil der Teilnehmenden an Tagesvolkshochschulen, Arbeitsmarkttraining und allgemeiner Erwachsenenbildung – was angesichts des Zwecks dieser Programme auch zu erwarten ist. Interessant ist jedoch, dass Menschen mit höherer Schulbildung ebenso einen hohen Anteil in diesen Programmen ausmachen. Dies ist unter anderem sicher darauf zurückzuführen, dass diese Gruppe einen großen Anteil an der Gesamtbevölkerung ausmacht. Ein weiterer Grund kann sein, dass Berufswwechsler eine Art „Neu-Bildung“ brauchen – auch Facharbeiter/innen haben manchmal unzureichende allgemeine Grundkenntnisse für die Teilnahme an verschiedenen Bildungsaktivitäten.

Menschen mit niedrigem Bildungsstand nehmen an den Programmen für Erwachsenenbildung weniger teil als andere Gruppen – in vielen Fällen eben genau wegen ihrer vorherigen Bildungserfahrungen, die häufig einen gemeinsamen Hintergrund haben, nämlich einen Mangel an Grundkenntnissen in Rechnen, Schreiben und Lesen. Will man die Bildungsmöglichkeiten für diese Gruppen – gemäß den Zielen des lebenslangen Lernens – verbessern, wäre es wichtig, das Ausmaß dieser Faktoren zu untersuchen, die manchmal – sowohl bei Teilnehmenden als auch bei Lehrenden – als Grund für mangelnde Motivation im engeren Sinne ausgemacht werden.

2.5 Abschließende Anmerkungen zum Erwachsenenbildungssystem

Mehr als eine Million dänischer Arbeitnehmer/innen von insgesamt über vier Millionen verfügt lediglich über Qualifikationen auf dem Niveau der Grundschule oder niedrigerer Stufen weiterführender Schulbildung. Die Qualifikationen sind sehr ungleichmäßig über die verschiedenen Altersgruppen verteilt. Zudem vollzieht sich durch den derzeit vorherrschenden Trend zur Frühpensioenierung besonders bei den über 50-Jährigen mit niedrigem Bildungshintergrund ein Wandel der gesamten Qualifikationsstruktur.

Aktuell wird unter anderem angestrebt, den Anteil der jungen Menschen, die das Bildungssystem ohne formale höhere, weiterführende Qualifikationen verlassen, von derzeit 20% bis 25% auf 0% zu senken.

Erwachsene Dänen nutzen Bildungsangebote in erheblichem Maße. So nimmt jedes Jahr etwa die Hälfte der Bevölkerung an einer Form von Erwachsenenbildung teil. Allerdings ist diese Teilnahme recht ungleich verteilt, nicht zuletzt aufgrund des vorhandenen Bildungshintergrundes der Menschen: So sind bei denjenigen mit ausgeprägtem Bildungshintergrund wesentlich höhere Teilnahmequoten zu beobachten als bei jenen, die die Schule früh verlassen haben. Diese Unterschiede stehen auch besonders stark in Bezug zu den Weiterbildungsschwerpunkten der Firmen und Arbeitgeber, die Bildungsaktivitäten viel häufiger den hoch positionierten Angestellten als den einfachen Arbeitern anbieten.

Die Verteilung spiegelt sehr deutlich die Tatsache wider, dass den Menschen mit geringer Bildung wegen ihrer schlechten schulischen Erfahrungen und ungenügender Grundkenntnisse – häufig auch die Gründe, warum sie die Schule früher verließen – der Weg zu mehr Bildung versperrt bleibt. Das Bildungssystem bemüht sich intensiv, Programme für Teilnehmende mit geringer Bildung zu organisieren – und in vielen Fällen sprechen diese die speziellen Zielgruppen mit Erfolg an.

3. Beispiele für Learning Centres in Dänemark

Es gibt keine allgemein gültige Definition von Learning Centres in Dänemark. Es werden viele verschiedene Begriffe verwendet, wie z.B. „offene Lernräume“, „Flex-Zentrum“, „T-Café“ und „Mediathek“ und andere, die sich auf die Angebote der jeweils spezifischen Lernorte in Bezug auf die Einrichtungen und die Lernmittel beziehen. Das folgende Zitat ist ein Versuch, eine dänische Definition zu formulieren:

„Es ist eine Form von offenem Lernumfeld an einer Schule, an der Kursteilnehmende und Schüler/innen auf unterschiedliche Arten, in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit unterschiedlichen Materialien arbeiten können, um sich weiterzubilden. Es ist ebenso ein Lernzentrum mit zahlreichen Ressourcen wie z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien (IT), Tutor/inn/en (Lehrende) und eventuell auch einem aktuellen Bibliotheksangebot“ (Junggreen 1999).

Wie in diesem Zitat veranschaulicht, ist das Konzept des offenen Learning Centres an das formelle Bildungssystem (die Schule) gebunden. Zudem benennt die Definition eine Reihe von Voraussetzungen, um ein Umfeld als ein Learning Centre bezeichnen zu können:

- Lernen ist das generelle Ziel.
- Die Angebote sind hinsichtlich Zeit, individuellem Arbeitstempo und Arbeitsmethoden flexibel.
- Ressourcen sind verfügbar – Technologie, persönliche Hilfe, eventuell Bibliotheksmaterial.
- Es ist offen für (eingeschriebene) Teilnehmende und Schüler/innen.

Da die Berufsschulen in Dänemark – erheblich beeinflusst von den offenen Learning Centres in England – die ersten waren, die Lernräume mit Internet-Zugang, andere Formen von technologischer Hilfe, Unterstützung durch Lehrende mit Bezug auf pädagogische Konzepte der Schulen einrichteten, ist es in hohem Maße auch dieser Bereich des Bildungssystems, an den das Konzept des Learning Centres gebunden ist. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag das Beispiel eines Learning Centres innerhalb dieses Bereichs des Bildungssystems beschrieben.

Man kann jedoch wegen der offenen Definition ohne Probleme auch weitere Formen von Learning Centres in die Beschreibung einbeziehen, die im nicht-formalen Erwachsenenbildungssystem zu finden sind, z.B. im Bereich der allgemeinen Bildung und der informellen Möglichkeiten des Lernens, wie sie in manchen Bibliotheken angeboten werden. Ich führe dies zurück auf die in Dänemark jahrhundertelange Tradition, dass Erwachsene sich ihr Leben lang Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen außerhalb des formalen Bildungssystems aneignen.

Des Weiteren ist es grundlegend, dass die einzigen Formen von Learning Centres, zu denen alle Bürger Zugang haben, im informellen System klassifiziert sind, d.h. Bibliotheken, Kulturzentren, Medienprojekte, Einrichtungen mit unterschiedlichen Aktivitäten etc.

Im Folgenden werden daher Beispiele von Learning Centres aus drei Kategorien beschrieben:

- Im *formalen Erwachsenenbildungssystem* gibt es Zentren für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, berufsspezifische Bildung, Arbeitsmarktkurse – Zugang nur für eingeschriebene Schüler/innen und Teilnehmende. Das unten vorgestellte Beispiel ist das *Offene Learning Centre der Multimedia-Designer-Ausbildung* an der Technischen Akademie Kopenhagen.
- Zum *nicht-formalen Erwachsenenbildungssystem* gehören Volkshochschulen, Volksschulen für Nicht-Ansässige, Vereine für Erwachsenenbildung, Abendschulen für Erwachsene – Zugang nur für eingeschrie-

bene Teilnehmende. Das unten vorgestellte Beispiel ist das *Horsens Bildungszentrum*.

- Zum informellen Kontext wird selbstständiges Lernen gezählt, das in Bibliotheken, Kulturzentren, Einrichtungen für spezielle Aktivitäten etc. stattfindet – freier Zugang für jede/n. Das unten vorgestellte Beispiel ist das *Hybrid Learning Centre* an den öffentlichen Bibliotheken in Aarhus.

3.1 Das Offene Learning Centre an der Technischen Akademie Kopenhagen

Die *Multimedia-Designer-Ausbildung* an der Kopenhagener Akademie dauert zwei Jahre und ist eine kurze weiterführende Ausbildung (eine so genannte KVU). Die Ausbildung gibt es seit dem Jahr 2000, sie findet innerhalb des technischen Schulsystems statt. Die Schule befindet sich nahe dem Kopenhagener Stadtzentrum.

Die Ausbildung ist gegliedert in vier Semester mit jeweils unterschiedlichen Unterrichtszielen, Fächertypen und Prüfungen. Unterrichtet wird sowohl auf Dänisch als auch auf Englisch, wobei ein beträchtlicher Teil des Gemeinschaftsunterrichts auf Englisch gehalten wird. Den Student/inn/en jedes Semesters wird ein großer Raum zugewiesen, der ihnen als offener Lernraum dient, insgesamt gibt es vier dieser Räume im Learning Centre. Die Lehrenden sind in Teams organisiert, die sich jeweils auf eine Klasse konzentrieren.

Bei den Zulassungsbedingungen zur Ausbildung sind sowohl das berufliche Bildungsniveau oder das Schulbildungsniveau als auch die bereits vorhandene arbeitsbezogene Erfahrung und Computerkenntnisse relevant. Die Zielgruppe sind also junge Erwachsene, das Durchschnittsalter der Student/inn/en beträgt 25 Jahre. Der Anteil männlicher und weiblicher Student/inn/en an der Ausbildung ist in etwa gleich, es sind ca. 30 verschiedene Nationalitäten vertreten. Für ausländische Studenten betragen die Kosten der Ausbildung 35.000 Dänische Kronen pro Semester (ca. 4.700 Euro).

Die meisten Unterrichtsstunden und die Lernbetreuung finden im offenen Lernbereich statt. Das kann Unterricht für die ganze Klasse oder für Gruppen sein, wobei oft zwei Lehrende anwesend sind. Die offenen Lernräume sind mit 8 bis 10 „Arbeits-Inseln“ ausgestattet, die sich aus achteckigen Tischen mit vier stationären Computern zusammensetzen, außerdem gibt es bewegliche Abschirmwände, um kleinere Arbeitsgruppen zu bilden oder Gruppen aufzuteilen. Auch gibt es bewegliche Tischteile, die je nach Bedarf der Student/inn/en zusammengesetzt werden können. Außerdem benutzen viele Student/inn/en ihre eigenen Laptops im Raum. Die Räume sind täglich bis 23 Uhr und auch an Wochenenden und während der Ferien geöffnet.

Der Unterricht und die Arbeit der Student/inn/en sind interdisziplinär, projektorientiert und in Gruppen organisiert. Das setzt voraus, dass die Student/inn/en in hohem Maße ihre eigene Arbeit selbst planen, kontrollieren und ausführen müssen. Das Ganze muss dabei im Rahmen der Gruppenorganisation und entsprechend den gesetzten Zielen eines jeden Semesters stattfinden. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Weitblick und Verantwortung für das eigene Lernen, was für einige ausländische Student/inn/en schwierig sein kann, wenn sie eine direktere und instruktivere Bildungskultur gewohnt sind.

Neben anderen Aspekten ist das pädagogische Konzept hinter dem offenen Lernraum eingebunden in die Berufsausbildungsreform 2000, die dieses Konzept veranschaulicht und betont. In den Anmerkungen zum Gesetzentwurf zur Reform wurde besonderer Wert auf ein Lernkonzept gelegt, das auf praktischem Lernen, selbstbestimmtem Lernen und Verantwortung für das eigene Lernen beruht. Auch sollte die Ausstattung der Lernräume der Anwendung der individuellen Lernmethoden förderlich sein, die sich durch eine Vielzahl an Projektkursen, Klassenkursen und selbstständigem Unterricht etc. auszeichnen (vgl. Damlund/Rander 2004). Das Dänische Ministerium für Bildung und Forschung hat Arbeiten veröffentlicht, in denen die pädagogische Entwicklung als von folgenden Tendenzen beeinflusst beschrieben wird (vgl. Jacobsen 2000):

- Individualisierung, einschließlich Lernen von zu Hause aus,
- Verantwortung für das eigene Lernen, einschließlich der Pflicht und der Möglichkeit, nach Informationen zu suchen und mit diesen umzugehen,
- mehr Gewicht auf der Organisation der Lernmöglichkeiten und der Beratung als auf dem traditionellen Unterricht,
- Qualität statt Quantität,
- angemessene Ausstattung,
- zunehmende Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IT) als pädagogisches Instrument.

Diese pädagogischen Tendenzen und politischen Konzepte verbindet die Vorstellung eines lebenslangen Lernprozesses. Dementsprechend wird mit flexiblen Räumen gearbeitet, die verschiedene Funktionen erfüllen – Fachunterricht durch die Lehrenden, individuelle Arbeitsstunden, Gruppen- und Projektarbeit, Aufgaben, Bibliotheksfunktionen und praktische Arbeit usw.

In der *Multimedia-Designer-Ausbildung* wird großer Wert auf die Gruppenorganisation gelegt und daher die Möglichkeit für ein Miteinanderlernen, im Gegensatz zu individualisierten Lernprozessen, geboten. Dies wird gefördert teils

durch die offenen Lernräume und teils durch die Organisation aller Studierenden in Gruppen, die sich der Lösung gemeinsamer Aufgaben widmen.

Im Rahmen der pädagogischen Idee der *Multimedia-Designer-Ausbildung* arbeitet man mit vier verschiedenen Aspekten des offenen Lernbereiches: dem Lernraum, dem Projektraum, dem Gemeinschaftsraum und dem Übungsraum:

- Der Lernraum dient dem Selbststudium, individuell oder in Gruppen organisiert, mit Fachinformation und Wissensinformation sowie der Möglichkeit, mit Hilfe des Internet zu lernen.
- Der Projektraum dient fall- und problemorientierten Studien, Projektseminaren, Projektarbeit in formalen Gruppen, Beratung, Innovation und Studium im Internet.
- Im Gemeinschaftsraum finden Kurse, Referate und Vorlesungen, Instruktion und Information, dialogischer Unterricht in Gruppen und Klassen und Seminare statt.
- Im Trainingsraum können Aufgaben und Übungen in dafür gebildeten Gruppen, Referate in Gruppen und in der Klasse, Selbstbeurteilung, Fallstudien und Studien im Internet durchgeführt werden.

Diese „Räume“ stellen nicht eine physische Teilung der offenen Lernräume dar, sondern können als Ausdruck einer bestimmten Sichtweise auf Lernen und den didaktischen Gedanken gesehen werden, nach dem der Unterricht und das Arbeitsziel der Studierenden organisiert werden.

Die Anforderungen, die mit dieser Form von Learning Centres verbunden sind, sind folgende:

- Erhebliche Anforderungen an die Teamarbeit der Lehrenden, ihre Beratungskompetenz und ihr Verständnis von Lernen.
- Erhebliche Anforderungen an die Studierenden, ihre Selbstständigkeit, ihren Weitblick, ihre Planung und Reflexion, einschließlich der Vorstellung davon, ob sie den professionellen Anforderungen gerecht werden, wenn die Ausbildung auf dem Prinzip der Verantwortung für das eigene Lernen liegt und in offenen Lernbereichen organisiert ist.
- Die Einrichtung von Bibliotheksfunktionen und Materialien, die kreative Aufgabenstellungen ermöglichen und die Computereinrichtungen ergänzen.

3.2 Das Bildungszentrum in Horsens

Das *Horsens Bildungszentrum* ist ein neu gebautes und seit 2000 genutztes Gemeinschaftshaus, unter dessen Dach sowohl Abendschulen als auch eine Anzahl von Bildungsinstitutionen untergebracht sind. Der Stadtrat entschied, die-

ses Haus zu bauen und es an Institutionen der Erwachsenenbildung (Einrichtungen sowohl des nicht-formalen als auch des formalen Erwachsenenbildungssystems) zu vermieten. Das Zentrum befindet sich im Hafenviertel von Horsens, einer recht großen Provinzstadt in Dänemark. Die Nutzfläche des Gebäudes beträgt 12.000 m² und es verfügt unter anderem über eine große Aula mit Konferenzeinrichtungen, die von internen oder externen Nutzern gemietet werden kann.

Das Zentrum umfasst neun Schulen/Erwachsenenbildungsinstitutionen, die unabhängig voneinander arbeiten und keine formellen Verbindungen zueinander haben – abgesehen davon, dass sie im selben großen, modernen und gut ausgestatteten Gebäude untergebracht sind und sich eine Kantine für alle Nutzer/innen und Angestellten teilen. Als das Zentrum eröffnet wurde, gab es zwei allgemeine Bildungsverbände im Haus, außerdem einen Teil des Gemeinderatsbüros für Bildungsangelegenheiten, und zwar das Medien-Zentrum. Später kamen sowohl weitere Organisationen der allgemeinen Bildung als auch zwei private Volkshochschulen und andere Einrichtungen aus dem formalen Bildungsbereich hinzu. Heute befinden sich in dem Haus folgende Institutionen:

- die FOF-Rosing Ræderske Abendschule – ehemals zwei Bildungsvereine: FOF (Freier Bildungsverein) und Rosing Ræderske Abendschule (die älteste Abendschule für Erwachsenenbildung in Dänemark), vereint seit 1998,
- die private Volkshochschule Vitus Bering,
- der AOF (Arbeiter-Bildungsverein),
- die private Volkshochschule Horsens,
- das Sprachenzentrum Horsens (Sprachkurse für Flüchtlinge und Migrant/inn/en),
- das IT-Zentrum Horsens Business College,
- das IDHA Castbergård (eine Sektion der Volkshochschule für Gehörlose, Kurszentrum, Job- und Entwicklungszentrum in Hedensted),
- das Pädagogische Medien-Zentrum (ein Medien-Zentrum des Regierungsbezirks, das Medien für Grund-, Haupt- und Realschulen verleiht),
- das Zentrum für Bildungsangebote der Kommunalregierung (die örtliche Abteilung für Bildungsangebote für die Angestellten der Kommunalregierung).

Das Zentrum hat eine Homepage, auf der alle Institutionen vertreten sind, und beschäftigt einen Verwaltungsangestellten, der die administrativen Aufgaben, wie z.B. Budgetverwaltung und Vermietung, übernimmt.

Wie bereits erwähnt, arbeiten die neun Institutionen unabhängig voneinander. Sowohl der Verwaltungsangestellte als auch die beiden Leiter der größten Institution, der FOF-Rosing Ræderske Abendschule, beschreiben die Beziehung zwischen den Institutionen wie folgt: An erster Stelle steht der Wettbewerb, erst an zweiter Stelle kommt die Kooperation. Daher kann das Zentrum nicht als Learning Centre verstanden werden, welches auf dem Prinzip des gemeinsamen Konzepts des Lernens oder einer gemeinsamen Organisation beruht. Es kann jedoch festgestellt werden, dass das Zentrum ein interessantes Beispiel eines Learning Centre innerhalb des nicht-formalen Erwachsenenbildungssystems darstellt, das seinen Nutzer/inne/n zahlreiche Erwachsenenbildungsangebote zur Verfügung stellt. Auch dient es als Treffpunkt für Erwachsene, die sich mit unterschiedlichen Lernprozessen oder nicht-formalen Bildungskursen befassen. Mit Bezug auf die oben formulierte Definition von Learning Centres in Dänemark kann man sagen, dass das Horsens Bildungszentrum ein Learning Centre darstellt, da es ein Ressourcenzentrum mit Zugang zu einer Reihe von Lernmitteln in Form von Informations- und Kommunikationstechnologien ist und gleichzeitig auch eine Lernumgebung bietet. Zugang haben ausschließlich eingeschriebene Kurs teilnehmende.

Einige der Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten für diese Form von Learning Centre sind:

- die Schaffung von Kooperationsfeldern zwischen allen oder einigen der (einander ähnlichen) Institutionen im Zentrum,
- die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts für Erwachsenenbildung in Bezug auf lebenslanges Lernen,
- die Einrichtung eines gemeinsamen Informationspools, gemeinsamer Beratung und Angebote im Hinblick auf die Nutzer/innen.

3.3 Hybride Lernumgebungen an den öffentlichen Bibliotheken von Aarhus

„Hybride Lernumgebungen“ ist ein zweijähriges Projekt, das 2004 in den öffentlichen Bibliotheken von Aarhus ins Leben gerufen wurde. Aarhus ist die zweitgrößte Stadt Dänemarks, seine Bibliothek hat eine zentrale Abteilung und mehrere Außenstellen, von denen eine am Projekt beteiligt ist.

Das Projekt „Hybride Lernumgebungen“ erhält finanzielle Unterstützung vom Dänischen Nationalen Bibliotheksverband (Biblioteksstyrelsen). Das Projekt selbst hat den Wunsch, die Bibliotheken in Dänemark zu Einrichtungen zu entwickeln, in denen die Bürger/innen Selbstlernprozesse realisieren können. Dies zeigt sich in der Verwendung sowohl des Begriffs „demokratische Entwicklung“ als auch des Begriffs „lebenslanges Lernen“. Das Projekt ist unter anderem von der Ent-

wicklung der Bibliotheken in England inspiriert worden, einschließlich der so genannten „idea stores“³. Die Idee hinter dem Projekt kann man bezogen auf die Rolle, die der Bibliothek zugeordnet wird, als Anzeichen eines Paradigmenwechsels beschreiben. In Verbindung mit dem Beginn des Projekts sind Kurse zu Lerntheorien und Lernkurse für die Angestellten organisiert worden.

Da das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, konnte es bisher noch keiner endgültigen Auswertung unterzogen werden.

„Das Projekt hat die Vision, ein neues Bibliothekskonzept zu entwickeln, bei dem die Bibliothek als offenes Lernforum dient, das die Bedürfnisse der Nutzer/innen für ein lebenslanges Lernen unterstützt, ihre Kompetenz zur Informationsrecherche auffrischt und den Bibliotheksangestellten zu einer neuen beruflichen Identität verhilft. Genauer gesagt, besteht das Projekt aus einem übergeordneten Projekt und drei Teilprojekten. Das gemeinsame Projekt befasst sich mit der Steuerung, Koordination und Evaluation. Das Teilprojekt der Digitalen Bibliothek (DDB) soll Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung von Lernräumen in Bibliotheken erarbeiten und den Austausch über Kompetenzentwicklung, Wissen, Projekterfahrung und interdisziplinäres Lernen unter den Bibliotheksangestellten in Bezug auf Lernräume stärken und sicherstellen. Jedes der Teilprojekte muss drei Modelle für Lernräume entwickeln und erproben. Die Lernräume sollen während der gesamten Öffnungszeiten der Bibliotheken zugänglich sein. Externe Kooperationspartner und die Beteiligung an Netzwerken mit anderen öffentlichen Bibliotheken stellen einen wichtigen Teil des Projekts dar, um die Kompetenzentwicklung, die Verbreitung von Wissen und Reflexion zu unterstützen. Außerdem sollen sie sicherstellen, dass die Erfahrungen im Projekt Teil einer weiterführenden Perspektive für alle Bibliotheken werden.“⁴

Die Problemformulierung für das Projekt lautet daher wie folgt: Wie können öffentliche Bibliotheken von Informationszentralen und -dienstleistern zu offenen Lernumgebungen in der „lernenden Gesellschaft“ entwickelt werden? Welche Auswirkungen wird dies für die Inhalte der Bibliothek haben, wie: Angebote für die Nutzer/innen, Kompetenz und Rolle der Angestellten, Netzwerke, technische Einrichtungen genauso wie (digitale und gedruckte) Wissensressourcen und Informations- und Kommunikationstechnologien? Wie wird Informationskompetenz als Prozess in Bezug auf lebenslanges Lernen der Bürger/innen und im Rahmen des Konzeptes einer offenen Lernumgebung in öffentlichen Bibliotheken beschrieben?

Bei den „hybriden Lernumgebungen“ geht es um die neue Rolle von öffentlichen Bibliotheken in einer Lern- und Wissensgesellschaft. Das Projekt soll als

3 Die Beschreibung beruht auf den Informationen, die sich auf der Homepage der Öffentlichen Bibliotheken von Aarhus finden lassen (www.aakb.dk), sowie auf Besuchen der Bibliothek durch die Autorin und auf Interviews mit der Projektleiterin Louise Overgaard.

4 Zitiert aus Informationen auf der Homepage der Öffentlichen Bibliotheken Aarhus (www.aakb.dk; Stand: 19.02.2006), aus dem Englischen übersetzt.

Instrument dienen, um herauszufinden, wie die Bibliothek das Lernen und die Aktivitäten der Menschen als aktive Bürger/innen in einer demokratischen Gesellschaft fördern kann. Der Paradigmenwechsel bezogen auf die Rolle der Angestellten ist entscheidend in diesem Projekt: So müssen die Angestellten weg von der Rolle der „Auskunftsgeber“ hin zu „Unterstützer/inne/n“ des Lernens der Bürger/innen. Dieser Wandel sollte sich während des gesamten Prozesses im Service der Bibliotheken widerspiegeln und auch bei der Interaktion der Bürger/innen mit den Angestellten sowie bei der Nutzung der Einrichtungen und den virtuellen Räumen. Die Angestellten sind gefordert, Einzelberatungen und Unterricht zur Bildung von Informationskompetenz für die einzelnen Nutzer/innen anzubieten, wobei die individuellen und unmittelbaren Bedürfnisse der Nutzer/innen als Ausgangspunkt dienen.

Die Bibliothek beschreibt das Ziel des Projekts wie folgt:

- Definition von offenen Lernräumen,
- Erproben von verschiedenen Modellen für die Bibliotheken als Zentren für lebenslanges Lernen,
- Stärkung der Möglichkeiten der Bürger/innen für ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Demokratisierungsprozess,
- Unterstützung des Wandlungsprozesses in den Bibliotheken,
- Unterstützung des Wissensaustauschs und des Netzwerks zwischen den öffentlichen Bibliotheken, die an der Entwicklung ihrer Rolle als Standorte für das Erlernen von Informationskompetenz arbeiten.

Das Projekt befasst sich mit den neuen Möglichkeiten der Bürger/innen für lebenslanges Lernen, mit Räumen und Ausstattung, mit Wissensressourcen und E-Learning, mit den Rollen und Kompetenzen der Angestellten und mit der Netzwerkbildung. Diese Ziele sollen erreicht werden, indem folgende Anforderungen erfüllt werden:

- Konzepte und Grenzen eines offenen Lernbereichs müssen geklärt werden.
- Die Informationskompetenzen der Nutzer/innen müssen unterstützt werden.
- Es müssen Beispiele von Lernräumen entwickelt werden, die neue elektronische Angebote und die Nutzung von verschiedenen Medien aufzeigen; die Möglichkeit für individuelles Lernen, Lernen in Gruppen und E-Learning muss gegeben sein.
- Die Kompetenz und die Rolle der Angestellten müssen sich entwickeln: weg von neutralen Vermittler/inne/n hin zu aktiven, betreuenden Berater/inne/n und Lehrenden mit Informationskompetenz.

- Erworbenes Wissen – zum Beispiel über Lernstile – muss in die Lernangebote der Bibliothek und ihre Einrichtungen integriert werden.
- Ein „gemeinsames Drittes“ muss entwickelt werden – ein offener Lernbereich in Zusammenarbeit mit externen Partnern.
- Netzwerke und der Wissenstransfer zwischen dänischen und anderen öffentlichen europäischen Bibliotheken müssen gefördert werden.

Der methodische Zugang des Projektes ist, verschiedene Modelle mit speziellen Aktivitäten und Angeboten zu entwickeln, die jeweils auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet sind. Die Modelle werden unter der Perspektive allgemeiner Bildung und Erwachsenenbildung entwickelt. Auf diese Weise sind sowohl Teilnehmende aus einer privaten Senioren-Volkshochschule als auch Teilnehmende von Grundkursen der allgemeinen Erwachsenenbildung („Alment Voksenpædagogisk Grundkursus“ oder AVG) dabei.

Manche der Aktivitäten sind für die Bibliotheksangestellten bestimmt, andere hingegen sind an alle öffentlichen Bibliotheken, einschließlich externer Partner und anderer Interessierter, gerichtet.

Der Ablauf des Projekts ist spiralförmig:

1. Aufbau von Kompetenz der Mitarbeitenden des Projekts an der Bibliothek,
2. Entwicklung und Erprobung von Modellen in Zusammenarbeit mit externen Partnern,
3. Erprobung der Modelle in der Praxis,
4. interne Auswertung und Reflexion nach jedem Kurs. Erfahrung und Lernen sind Bestandteil bei der Entwicklung eines neuen Modells.

Es gibt ein übergeordnetes Projekt und drei Teilprojekte. Das übergeordnete Projekt umfasst, wie bereits erwähnt, Steuerung, Koordination und Evaluation. Die drei Teilprojekte sind:

1. Teilprojekt im Rahmen der Digitalen Bibliothek, in dem Möglichkeiten für die Entwicklung von Lernumgebungen in Bibliotheken aufgezeigt werden,
2. Teilprojekt an einer Bibliothekszeitstelle, in dem drei Modelle für Lernräume entwickelt und erprobt werden,
3. Teilprojekt an der Zentralbibliothek in Aarhus, in dem ebenfalls drei Modelle für Lernräume entwickelt und erprobt werden.

Die Teilprojekte bieten individualisierten Unterricht und Anleitung zur Informationsrecherche an und entwickeln und erproben Bildungsangebote für die Erlan-

gung von Informationskompetenz in Zusammenarbeit mit externen Partnern. Die entwickelten Modelle für Lernräume sind unter anderem:

- Der „Lernplatz“: Einrichtung eines ausgewiesenen Bereichs in der Bibliothek mit Computern unter der permanenten Anwesenheit eines Bibliothekars, der aktiv personenbezogene Anleitung zur Informationsrecherche anbietet. Dieses Projekt wurde im Herbst 2004 und im Frühjahr 2005 mit rund zehn Bibliothekar/inn/en, die im Schichtbetrieb arbeiteten, durchgeführt. Drei Themen oder Kampagnen wurden im Rahmen des „Lernplatzes“ behandelt: „Urlaubsplanung“, „Bestelle dir einen Bibliothekar“ und „Der digitale Bürger“.
- Informationskompetenz und Belletristik: Aufbau einer Lernumgebung mit dem Schwerpunkt Belletristik: Dieses Projekt wurde im Herbst 2004 durchgeführt.
- Zusammenarbeit mit einer privaten Senioren-Volkshochschule: Unterricht und Beratung bezogen auf thematische Internet-Recherche. Dieses Projekt wurde im Frühling 2005 durchgeführt.
- Lernplatz und Treffpunkt für Frauen: entwickelt aus der Sicht der Zielgruppe und ihren bevorzugten Formen des Lernens (es wurde eine Einladung an potenzielle Nutzerinnen auf die Bibliotheks-Homepage gestellt, Bilder und Fotos ihrer Lieblingslernplätze einzuschicken). Dieses Projekt fand im Herbst 2005 statt.

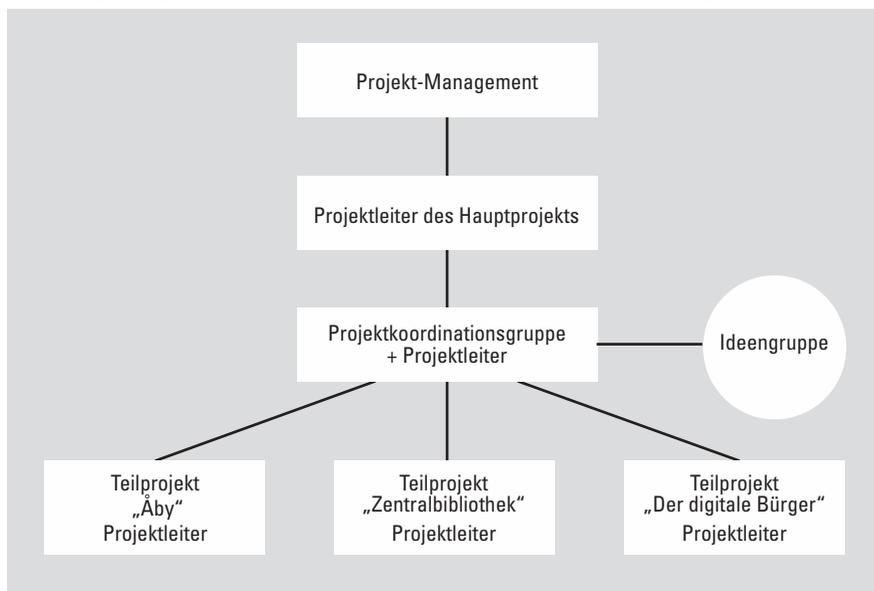
Um den Wissenstransfer und die Entwicklung von Kompetenzen in allen Teilprojekten sicherzustellen, nahmen alle Projektmitarbeitenden jeden Monat an Lernzirkeln teil. Der Leiter des übergeordneten Projekts ist zuständig für Steuerungs-, Koordinations- und Evaluationsaufgaben. Ein externer Prozessberater, der dem gemeinsamen Projekt beiwohnt, ist verantwortlich für interne Auswertungen in den Teilprojekten und sammelt Reflexionen und Erfahrungen der einzelnen Projektgruppen. Dazu wurde eine narrative Auswertungsmethode gewählt. Der Prozessberater soll sicherstellen, dass relevante Lernschritte mitgeteilt und in die zentralen Dienstleistungen der Bibliothek überführt werden. Die Auswertung soll hinterfragen, ob Lernbereiche für die Nutzer/innen nützlich sind und wie der Fokus auf Lernbereiche die Kompetenz der Angestellten und deren Lernen herausfordert und entwickelt.

Sowohl laufende als auch abschließende Auswertungen werden auf die Bibliotheks-Homepage gestellt. Ein Teil der laufenden Evaluation ist die Auswertung der Erfahrungen der Bibliothekar/innen mit dem „Lernplatz“ (eines der Teilprojekte: der offene Lernbereich). Ergebnisse hier sind z.B. die Erfahrung, „eine Art Verkäufer in einem Fachgeschäft zu sein“, „Lernen zu verkaufen“ und die Herausforderung, auf Menschen zuzugehen. Über einen längeren Zeitraum wurde

eine Statistik über die Anzahl der Nutzer/innen des „Lernplatzes“ erstellt. Dabei stellte sich heraus, dass besonders Studierende dieses Angebot nutzen.

Eine Ideengruppe diskutiert die Entwicklung und die Perspektiven des Projekts. Die Ideengruppe muss den Kontakt und den Dialog mit den Nutzer/inne/n und den wichtigen Partnern und Akteuren im Rahmen der Lernräume und der speziellen Modelle sicherstellen. Das übergreifende Management wird von einer Lenkungsgruppe geregelt. Die Organisationsstruktur des Projekts ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Organisationsstruktur des Projekts „Hybride Lernumgebungen“



Das Projekt kooperiert unter anderem mit Organisationen der allgemeinen Bildung, mit Berufsschulen, anderen Bibliotheken und dem EU-Projekt „Public Libraries in the Learning Society (PuLLS)“⁵.

Die Herausforderungen, die mit dieser Form des Learning Centres einhergehen, sind folgende:

- Auswertung der Lernergebnisse der Nutzer/innen,
- Ansprache breiter Zielgruppen – und nicht nur Studierender (wie zum Beispiel am „Lernplatz“),

⁵ Informationen zu diesem Projekt finden sich im Internet unter: www.pulls.dk (Stand: 19.02.2006).

- Veränderung des Selbstverständnisses bei den Bibliothekar/inn/en weg von „Auskunftsgebern“ hin zu Lehrenden oder Lernunterstützer/inne/n,
- die spezifische Arbeit mit einem Verständnis dafür, was Lernen bedeutet, und mit dem theoretischen Hintergrund bezogen auf Lernstile,
- Spezifizierung der Zielsetzung, ein Teil des lebenslangen Lernens der Nutzer/innen zu sein.

4. Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die in diesem Beitrag an Beispielen veranschaulichten Learning Centres eine Reihe von Herausforderungen mit sich bringen, die als Fokus für weitere Untersuchungen dienen können:

- Die Nutzung der Angebote in Learning Centres fordert von den Bürger/inne/n, sich eigenständig Ziele zu setzen, Selbststeuerung und die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, implizit bedeutet dies eine Sozialisierung der Bürger/innen, um in der modernen Bildungs- und Informationsgesellschaft agieren zu können. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet: Wie können Learning Centres dies in ihren Angeboten und in ihrer Ausführung berücksichtigen?
- Es findet offensichtlich eine Annäherung zwischen den informellen Schauplätzen des autonomen Lernens und dem formalen Bildungssystem statt, wenn es um das Verständnis von Lernen, um Beratung und individualisierten Unterricht/Anweisungen geht. Ist dies tatsächlich der Fall? Und wenn ja, wie äußert es sich? Und welche Auswirkungen wird dies dann für die Angestellten der Learning Centres und die Nutzer/innen haben?
- Welche neuen Kompetenzen wird die Arbeit an den Learning Centres bei den Lehrenden bzw. Lernunterstützer/inne/n erfordern?
- Wie können Learning Centres auf das angespannte Verhältnis zwischen Bildungszielen und Nachfrage nach sozialen Kompetenzen auf der einen Seite und individualisiertem, autonomem Lernen auf der anderen Seite reagieren?

Literatur

- Brems, J. (2003): Portrait Adult Education in Denmark. Im Internet unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/brems03_01.pdf (Stand: 22.01.2006)
- Damlund, V./Rander, H. (2004): Udvikling af didaktikken i Det Åbne Læringscenter. In: Agora, H. 3, S. 1
- Jacobsen, A. N. (2000): Åbne LæringsCenter – hvorfor og hvordan? In: Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, H. 35, S. 13–14, Danish Ministry of Education
- Junggreen, Ch. (1999): Fleksibel Læring. Odense

Kooperation und Vernetzung als strategisches Konzept

Learning Centres in Deutschland

Einleitung

In den letzten Jahrzehnten sind Wissen und Information weltweit zu zentralen Ressourcen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung geworden. Vor allem – aber nicht nur – in den entwickelten Industrienationen ist der gesellschaftliche Wandel in wachsendem Maße an Fortschritte auf dem Gebiet des wissenschaftlichen und technischen Wissens gebunden (vgl. Stehr 2000). Die Veränderung von „Industriegesellschaften“ zu „Wissensgesellschaften“, in denen Wissen konstitutiv für die Gesellschaftsformation ist, wurde zwar bereits vor über dreißig Jahren von Daniel Bell in seinen Ausführungen zur nachindustriellen Gesellschaft prognostiziert (vgl. Bell 1973), doch in der Breite der sozialwissenschaftlichen Diskussion rückte diese Thematik in Deutschland erst Mitte/Ende der 1980er Jahre in den Blickpunkt (vgl. u.a. Stehr 1994). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Intensivierung dieser Diskussion in Deutschland mit einer Veränderung der Medienlandschaft einherging. Die Etablierung privater Fernsehanbieter und die Entwicklung des Kabelfernsehens waren vollzogen, Computer und Internet wurden zum selbstverständlichen Arbeits- und Kommunikationsinstrument. Die gesellschaftliche Bedeutung einer beschleunigten Dynamik technischer Entwicklung hat Castells (1996) eindrucksvoll in seinen Ausführungen über die Netzwerkgesellschaft dargelegt.

Bezogen auf diesen dynamischen Wandel hat die Bedeutung von Wissen und Wissensvermittlung in den letzten zwanzig Jahren immens zugenommen. Die damit verbundenen Veränderungsprozesse stellen eine große Herausforderung für die Gesellschaft und in verstärktem Maße auch für die Wirtschaft dar. Bildung ist zu einer zentralen Kategorie der Bewältigungsstrategie bezüglich dieser Herausforderungen geworden. Diesem Umstand wird in den letzten Jahren vor allem mit dem Konzept „Lebenslanges Lernen“ Rechnung getragen.

Mit Bezug auf das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union (Commission 2000) wurde auch in Deutschland von der Bund-Länder-

Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ein Strategiepapier für lebenslanges Lernen veröffentlicht. Dort wurde das Ziel der Strategie wie folgt formuliert:

„Ziel der Strategie ‚Lebenslanges Lernen‘ ist es, darzustellen, wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann. Lebenslanges Lernen bezieht alles formale, nicht-formale und informelle Lernen ein. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK 2004, S. 5).

Entwicklungsschwerpunkte dieser Strategie sind (ebd.):

- Einbeziehung informellen Lernens,
- Selbststeuerung,
- Kompetenzentwicklung,
- Vernetzung,
- Modularisierung,
- Lernberatung,
- Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens,
- chancengerechter Zugang.

Der Zugang zu Lernmöglichkeiten sowie die Förderung der Kompetenzentwicklung in der Breite der Bevölkerung sind dabei zentrale Dimensionen. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass es wie im EU-Memorandum auch im Strategiepapier der BLK nicht mehr um eine auf den engen formalen Bildungs- und Berufsbildungskontext eingeeengte Perspektive geht, sondern um den Einbezug von nicht-formalen und informellen Lernkontexten insgesamt.

Negt (1997) spricht im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen vom Bedarf gesellschaftlicher Schlüsselqualifikationen, Hendrich (2004) mit Blick auf die Anforderungen im Kontext von Erwerbsarbeit vom Bedarf berufsbiographischer Gestaltungskompetenz. Im Kern des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ geht es um die Entwicklung biographischer Gestaltungskompetenz, die unabhängig von Funktionskontexten, wie zum Beispiel der Arbeitswelt, die Bewältigung des Alltags ermöglicht.

Die Entwicklung kultureller Kompetenzen stellt dabei eine zentrale Basis für einen selbstbewussten Umgang mit diesen Unsicherheiten dar. Gestaltungsfähigkeit, Kreativität, soziale Sensibilität, der kompetente Umgang mit Medien (Medienkompetenz), Informationen (Informationskompetenz) und den klassischen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen (Grundbildung) sind in diesem Zusammenhang wichtige Kompetenzbereiche, die einer breiten Förderung bedürfen. Systematisierung, Einordnung und Bewertung von Wissen und Informati-

onen werden zu zentralen Voraussetzungen für die Bewältigung des sozialen, aber auch des wirtschaftlichen Wandels.

In Deutschland wird versucht, diesen vielfältigen Anforderungen durch unterschiedliche Maßnahmen gerecht zu werden. Neben Fragen der Qualität und der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen gibt es verstärkt Bemühungen, integrative Konzeptionen für eine veränderte Verortung des Lernens zu entwickeln. Was im internationalen Diskurs mit dem Begriff „Learning Centre“ beschrieben wird, hat in Deutschland allerdings noch keine eigene Begrifflichkeit gefunden. „Lernzentrum“, „Bildungszentrum“ oder „Zentrum für lebenslanges Lernen“ sind Begriffe, die in der Diskussion immer wieder auftauchen, aber noch keinen systematisierenden Charakter haben. Deshalb soll im Folgenden der Begriff „Learning Centre“ verwendet werden, da er den Anschluss an die internationale Diskussion ermöglicht.

Bei der Förderung von Kompetenzen in der Breite der Bevölkerung kommt in Deutschland der Erwachsenenbildung eine besondere Rolle zu, da sie von jeher denjenigen Bereich des Bildungssystems repräsentiert, der den offenen Zugang für alle Bevölkerungsschichten ermöglicht. Deshalb werden nachfolgend, ausgehend von der Beschreibung der Situation der Erwachsenenbildung in Deutschland, Entwicklungslinien in Richtung auf neue institutionelle Strukturen zur Förderung des lebenslangen Lernens – die Learning Centres – aufgezeigt und konkrete Umsetzungsbeispiele vorgestellt. Abschließend wird sich der Beitrag mit zukünftigen Optionen der Entwicklung beschäftigen.

2. Zur Situation der Erwachsenenbildung in Deutschland

Die Erwachsenenbildung in Deutschland¹ ist geprägt von einer äußerst heterogenen Anbieterstruktur. Neben dem größten Anbieter im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung, den Volkshochschulen, halten konfessionelle, gewerkschaftliche, kommerzielle und freie Einrichtungen unterschiedliche Angebote bereit.

Historisch lässt sich die Erwachsenenbildung in Deutschland im Wesentlichen auf drei Wurzeln zurückführen. Die bürgerlich-liberale Bildungsbewegung, die sich unter anderem aus Lese-, Museums- und Literaturgesellschaften sowie aus den Landwirtschafts- und den Handwerkerbildungs-Vereinen speiste, bündelte ihre Aktivitäten 1881 durch die Gründung der „Gesellschaft für die Verbreitung

¹ Die folgenden Ausführungen zur Situation der Erwachsenenbildung in Deutschland beziehen sich im Wesentlichen auf die Informationen aus der Publikation Nuissl/Pehl 2004.

von Volksbildung“. Bereits 1913 waren 8.000 Bildungsvereine in der Gesellschaft registriert. Parallel dazu entwickelte sich Mitte des 19. Jahrhunderts eine Struktur der Arbeiterbildung, die 1863 mit der Gründung des „Allgemeinen deutschen Arbeitervereins“ eine organisatorische Verankerung erhielt. Daneben wurde bereits im 19. Jahrhundert von einzelnen Unternehmen eine Struktur der betrieblichen Bildung entwickelt, die allerdings nicht über die Grenzen der Betriebe hinaus in Erscheinung trat.

Der Erste und auch der Zweite Weltkrieg wirkten sich nachhaltig auf die Erwachsenenbildungsstruktur in Deutschland aus. Vor allem die Nationalsozialisten versuchten die Erwachsenenbildung für ihre politischen Ziele zu vereinnahmen. Mit Ende des Zweiten Weltkriegs begann im Kontext der Re-Education-Aktivitäten der Siegermächte vor allem in den westlichen Besatzungszonen eine Neubelebung der Erwachsenenbildung, die sich im Laufe der Jahre durch eine zunehmende Ausweitung der Aktivitäten und des Institutionenspektrums auszeichnete. In der Deutschen Demokratischen Republik entwickelte sich eine stärker an Betriebe angebundene Struktur. Die URANIA war ein übergreifender Träger, der sich der sozialistischen Wissensvermittlung und Aufklärung widmete, und die Volkshochschulen kümmerten sich eher um das Nachholen von Bildungsabschlüssen als um die allgemeine Erwachsenenbildung.

Nach der Wiedervereinigung wurden die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern sehr schnell an die Struktur der Volkshochschulen der Bundesrepublik angepasst, und es entwickelte sich eine vergleichbare, allerdings heterogene Struktur von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Obwohl die allgemeine Erwachsenenbildung in die politische Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer fällt, lassen sich doch insgesamt relativ ähnliche Strukturen feststellen.

Die heterogene Struktur der Anbieter spiegelt sich auch in der Finanzierung durch unterschiedliche Quellen wider. So werden einzelne Institutionen von Bund, Bundesländern oder Kommunen finanziell unterstützt, andere von der Wirtschaft oder von Trägerorganisationen wie z.B. den Kirchen; in zunehmendem Maße tragen die Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen selbst zur Finanzierung bei.

Das Angebotsspektrum in der Erwachsenenbildung wird am vollständigsten durch die Angebotsstruktur des größten Anbieters, der Volkshochschulen, abgebildet. Dort gibt es Angebote in den Bereichen:

- Politik/Gesellschaft/Umwelt,
- Kultur/Gestalten,
- Gesundheit,

- Sprachen,
- Arbeit/Beruf,
- Grundbildung/Schulabschlüsse.

Betrachtet man die Teilnahmeentwicklung für den Bereich der Weiterbildung in Deutschland, der sowohl die berufliche als auch die allgemeine Erwachsenenbildung umfasst, dann wird deutlich, dass es in den letzten Jahren einen Rückgang gegeben hat. Während bis 1997 ein kontinuierliches Anwachsen bis hin zu einer Teilnahmequote von 48% der Bevölkerung festzustellen war, ist seither die Teilnahmequote auf 41% (2003) zurückgegangen (vgl. BMBF 2005, S. 12 f.). Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zeigte sich ein Rückgang von 31% (1997) auf 26% (2003).

Diese Entwicklung steht im Widerspruch zu der Bedeutung, die dem lebenslangen Lernen von politischer und wirtschaftlicher Seite zugewiesen wird. Das oben erwähnte Strategiepapier der Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK 2004) ist ein Ausdruck des politischen Willens, die Förderung des lebenslangen Lernens auf die Agenda der bildungspolitischen Strategien zu setzen.

Viele Entwicklungsschwerpunkte des Strategiepapiers wurden bzw. werden im Kontext konkreter Projekte auch im Hinblick auf die Förderung im Bereich der Erwachsenenbildung bearbeitet. So gibt es Aktivitäten zur Zertifizierung informellen Lernens, das Programm „Lernende Regionen“ (www.lernende-regionen.info) fördert die Vernetzung von Bildungsaktivitäten genauso wie das BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“ (www.blk-III.de). Weitere Schwerpunkte sind die Etablierung einer lernerorientierten Qualitätstestierung, die ebenfalls von der BLK gefördert wird (www.die-bonn.de/lqw; Stand: 19.02.2006), sowie die Förderung von Bildungsbenachteiligten. Gleichzeitig entwickelt sich vor allem in kommunalen und regionalen Kontexten das Bewusstsein, dass Bildungsdienstleistungen stärker vernetzt werden müssen. In diesem Zusammenhang sind in den letzten Jahren vermehrt Initiativen entstanden, die die Entwicklung von Learning Centres unterstützen, dabei allerdings unterschiedliche Strategien verfolgen. Im Folgenden sollen der Stand der Diskussion über Learning Centres in Deutschland dargestellt und ausgewählte Beispiele vorgestellt werden.

3. Das Learning Centre als veränderte Institutionalfom von Erwachsenenbildung

In der Bildungsdiskussion in Deutschland ist inzwischen deutlich geworden, dass die Herausforderungen, die sich aus den gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen ergeben, veränderter Angebots- und Supportstrukturen bedürfen,

die auch Ansätze für bildungsbereichsübergreifende Konzepte liefern. Betrachtet man die institutionelle Supportstruktur für das lebenslange Lernen, so wird deutlich, dass wir es in Deutschland nach wie vor mit stark segmentierten Bildungsbereichen – Elementarbereich, Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung inklusive allgemeine Erwachsenenbildung – zu tun haben. Übergreifende Konzeptionen werden zwar immer stärker diskutiert, doch fehlt es bislang an einer etablierten Struktur. Parallel zu den traditionellen Bildungsbereichen haben sich in den letzten Jahren vor allem Kultureinrichtungen, wie z.B. Bibliotheken, im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen zunehmend als Orte für selbstgesteuertes Lernen definiert (vgl. Umlauf 2001). So erstaunt es nicht, dass in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt über integrative Konzepte unterschiedlicher Bildungsakteure nachgedacht und die Entwicklung von integrierten Learning Centres vorangetrieben wird.

Obwohl es bereits in den 1970er Jahren vor allem bezogen auf die Entwicklung der Volkshochschulen eine Diskussion über Selbstlernzentren gab (vgl. Otto 1979), wurde der Begriff „Lernzentrum“ in Deutschland über Jahre vor allem im Kontext von Lerninfrastrukturen für die betriebliche Bildung verwendet, die für die individuelle Weiterbildung des Personals in Betrieben zur Verfügung gestellt wurden. Erst in den letzten Jahren hat sich in Zusammenhang mit der internationalen Diskussion über lebenslanges Lernen der Blick auf Bildungsorganisationen, die einen möglichst breiten Zugang zu Bildung ermöglichen, unter der Perspektive „Learning Centre“ etabliert.

Bezogen auf die Erwachsenenbildung in Deutschland könnte man bei einer weit gefassten Definition von Learning Centre alle Institutionen benennen, die Lernen auf unterschiedlichen Ebenen fördern und unterstützen und darüber hinaus auch Lernberatung anbieten:

- kommunale und regionale Erwachsenenbildungseinrichtungen wie z.B. Volkshochschulen (ungefähr 1.000),
- Kultureinrichtungen wie z.B. Bibliotheken, die Lern- und Beratungsangebote zur Verfügung stellen,
- Erwachsenenbildungseinrichtungen, die von Kirchen, Gewerkschaften oder privaten Initiativen getragen werden.

Doch würde eine solche weit gefasste Definition den Blick auf innovative Entwicklungen verstellen, die sich dadurch auszeichnen, dass in Learning Centres auch Möglichkeiten zu selbstorganisiertem Lernen und gezielte Beratungsangebote zur Verfügung stehen. Hier gilt es stärker Bezug auf den internationalen Diskurs zu nehmen. Das Konzept der Learning Centres, wie es seit Jahren vor allem im angelsächsischen Kontext umgesetzt wird, bietet dafür einen Ansatz-

punkt. Vor allem in Großbritannien wurden in den letzten Jahren immense Anstrengungen unternommen, um den Bürger/inne/n den Zugang zu Bildung zu erleichtern. Diese Entwicklung wurde flächendeckend unter anderem durch das National Institute for Adult Continuing Education (NIACE) fachlich unterstützt. Bereits 1999 wurde die Entwicklung von Learning Centres von NIACE wie folgt beschrieben:

“There has been consistent interest in the development and use of learning Centres over the last two decades. Centres exist in all sectors of the economy. Many colleges, universities, companies and community organisations have developed learning Centres. Several universities have launched major learning Centre developments while hundreds of public libraries have established open learning Centres which provide access to open learning to the public and there is a growing number of community based Centres.

Learning Centres take many different forms and vary considerably in size, structure and role. Some Centres consist of a small collection of learning materials while others are based in multi-storey buildings with hundreds of computers. Some organisations are moving towards developing virtual learning Centres based on company Intranets. There is considerable interest in utilising the Internet to deliver and support learning. In some locations learners need to make an appointment to use the facilities while others offer a drop-in service to encourage learners to use the Centre” (NIACE 1999).

Mit der vielfältigen Struktur von Learning Centres soll offenes und flexibles, selbstgesteuertes Lernen entsprechend den jeweiligen Lernbedürfnissen, den individuellen Lernzeiten und bezogen auf das individuelle Lerntempo unterstützt werden (vgl. Landesinstitut 2000, S. 3). Learning Centres finden sich in großen Firmen, Bibliotheken, Bildungszentren, Colleges und Universitäten. In den letzten Jahren wurden in Großbritannien auch private Learning Centres gefördert, in denen besonders Migrant/inn/en im Bereich der Grundbildung unterstützt werden (vgl. Clark in diesem Band; Stang 2004).

Dass das Thema „Learning Centre“ derzeit europaweit eine besondere Bedeutung erhält, zeigt auch das EU-Projekt „Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships“, in dessen Rahmen eine internationale Forschergruppe² eine Studie erarbeitete, die einen Überblick über die Entwicklung von Learning Centres in 31 europäischen Ländern gibt. Diese Studie wurde von der Generaldirektion „Bildung und Kultur“ der Europäischen Kommission in Vorbereitung des zweiten Zwischenberichts zum Erreichen der zukünftigen Ziele der EU im Bereich „Allgemeine und berufliche Bildung“ (Education and Training 2010) in Auftrag gegeben. Erste Ergebnisse zeigen, dass es eine breite Palette von Institutionen und Organisationen gibt, die in den verschiedenen Ländern die Funktion von Learning Centres haben. Das Spektrum reicht von Weiterbildungseinrichtungen über private Initiativen und kommerzielle Unternehmen bis hin zu Bibli-

2 Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist an dieser Studie beteiligt.

otheken und Universitäten (vgl. Buiskool u.a. 2005). Diese Vielfalt macht auch deutlich, dass es bislang keine übergreifenden Konzepte für Learning Centres gibt, sondern Supportstrukturen für erwachsene Lernende in den unterschiedlichsten Kontexten zur Verfügung gestellt werden.

Das, was man im internationalen Kontext unter einem Learning Centre versteht, könnte man übertragen auf die deutsche Situation als Selbstlernzentrum bezeichnen. Selbstlernzentren bzw. Lernzentren sind in Deutschland in den 1980er Jahren verstärkt im betrieblichen Kontext entstanden, doch auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung wurde bereits im gleichen Zeitraum eine Diskussion über die Entwicklung von Selbstlernzentren geführt. In den letzten Jahren gibt es verstärkt Aktivitäten, Lernzentren bzw. Selbstlernzentren zu etablieren, um selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen (vgl. Dietrich/Herr 2004; Faulstich u.a. 2005). Ansätze, wie sie z.B. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Hinblick auf „Bildungs- und Kommunikationsagenturen“ (vgl. Stang 1998) und im Zusammenhang mit einem Gutachten für ein „Haus der Möglichkeiten“ für die Stadt Mannheim (DIE 2001) oder von Günther Dohmen (2001) mit dem Konzept der Lernservice-Zentren entwickelt wurden, weisen auf veränderte Institutionenformen zur Unterstützung lebenslangen Lernens hin, die eben nicht nur Lehrangebote, sondern auch Selbstlern-, Kommunikations-, Beratungs- und Erlebnisangebote zur Verfügung stellen.

Im Rahmen des Förderprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung initiiert wurde, konnten in 71 Regionen Netzwerke von unterschiedlichsten Akteuren verankert werden. Die Netzwerke haben sich zur Aufgabe gesetzt, Infrastrukturen zur Förderung des lebenslangen Lernens zu etablieren:

„Gefördert werden nur solche Netzwerke,

- die der Stärkung der Bildungsnachfrage und der Nutzerorientierung sowie
- der gezielten Mobilisierung neuer Lerner/innen, insbesondere bisher bildungsferner und benachteiligter Personen, dienen und
- sich aktiv und regelmäßig an trägerübergreifenden Werbekampagnen wie dem bundesweiten Lernfest sowie
- am überregionalen Erfahrungsaustausch beteiligen“

(www.lernende-regionen.info/dlr/2_7_10.php; Stand 19.02.2006).

Doch stand in diesem Programm stärker die Förderung von Netzwerken im Vordergrund als die Etablierung neuer institutioneller Infrastrukturen. Allerdings wurden auch in diesem Rahmen Konzepte entwickelt, die in Deutschland Vorreiterfunktion in Sachen Learning Centre übernehmen könnten. So wurde z.B.

vom „Netzwerk Offenes Lernen Offenbach“ ein Selbstlernzentrum eingerichtet, das allen lerninteressierten Bevölkerungsgruppen an 20 PC-Arbeitsplätzen die Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen mittels Lernsoftware bietet. Die Lernenden bestimmen den Zeitpunkt, die Themen und das Lerntempo für ihr Lernen selbst, qualifizierte Lernberater/innen unterstützen sie bei Bedarf (vgl. BMBF 2004, S. 125). Auf dieses Lernzentrum wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen. Solche Selbstlernzentren ermöglichen einen offenen Zugang zu Lernangeboten auch für bildungsfernere Bevölkerungsgruppen.

Ein weiterer Trend der letzten Jahre ist die organisatorische Zusammenführung zum Beispiel von Erwachsenenbildungseinrichtungen und Bibliotheken zu integrierten Learning Centres. Eine der konzeptionell ambitioniertesten Umsetzungen der Zusammenführung in Deutschland ist das „Zentrum für Information und Bildung (ZIB)“³ in Unna, das im September 2004 eröffnet wurde. Dort wurden alle Leistungen von Volkshochschule, Stadtbibliothek, Stadtarchiv, Kulturamt und Bürgerinformation zusammengeführt. Auch dieses Beispiel wird später ausführlicher vorgestellt.

Ein weiteres Beispiel ist das Kultur- und Bildungszentrum „Das Tietz“ in Chemnitz,⁴ in dem 2004 die Volkshochschule, die Stadtbibliothek, das Museum für Naturkunde und die Neue Sächsische Galerie in einem Gebäude mit Ladengeschäften und zentralem städtischen Informationsservice zusammengefasst wurden. Aufgabe der Geschäftsführung des Tietz ist es, die Aktivitäten dieser Einrichtungen zu bündeln.

Auch traditionelle Erwachsenenbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen haben sich inzwischen auf den Weg in Richtung Learning Centres gemacht, die Selbstlernaktivitäten durch spezifische Angebote unterstützen und verstärkt Beratungsangebote zur Verfügung stellen. Das Bildungszentrum Nürnberg oder die Volkshochschule Stuttgart sind zum Beispiel Einrichtungen, die in den letzten Jahren vielfältige Aktivitäten entwickelt haben, um ihr Angebots- und Servicespektrum zu erweitern.

Die Unterstützung von Selbstlernaktivitäten durch Lernberatung ist ein wichtiger Aspekt bezogen auf die zukünftigen Herausforderungen bei der Etablierung einer Supportstruktur für Lerninteressierte (vgl. Häßner/Knoll 2005). Dieses Angebot wird in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten entwickelt und

3 Informationen dazu im Internet unter: www.zib.unna.de/zib/index.htm (Stand: 19.02.2006).

4 Informationen dazu im Internet unter: www.dastietz.de (Stand: 19.02.2006).

scheint eines der Entwicklungsfelder zu sein, die für Learning Centres von besonderer Relevanz sind.

Um die verschiedenen Entwicklungstrends in Deutschland anschaulicher zu machen, sollen im Folgenden ausgewählte Beispiele von Lernzentren vorgestellt werden. Mit dieser Auswahl kann allerdings nicht die gesamte Breite der deutschen Bildungslandschaft abgebildet werden. Vielmehr handelt es sich bei den Beispielen um Institutionen, die explizit versuchen, eine veränderte Lernkultur im kommunalen Kontext zu etablieren und damit Bildung und Lernen näher an alle Bevölkerungsschichten heranzutragen.

4. Ausgewählte Lernzentren in Deutschland

4.1 Das Zentrum für Information und Bildung in Unna⁵

Das Zentrum für Information und Bildung (ZIB) ist eine Einrichtung der Stadt Unna, in der die bisher selbstständigen Einrichtungen Volkshochschule, Kulturamt, Stadtbibliothek, Archiv und Informations-Punkt organisatorisch und personell zusammengeführt wurden. Auf drei Etagen mit über 5.000 Quadratmetern werden hier alle Kultur- und Weiterbildungsdienstleistungen der Stadt unter einem Dach und aus einer Hand angeboten. Das ZIB versteht sich als Lern-, Informations- und Kulturzentrum mit vielfältigen Medienangeboten, offenen und geschlossenen Lernräumen in direkter Anbindung an den Medienbestand der Bibliothek und an die Angebote des Kulturbereiches. Es ermöglicht ein flexibles und vernetztes Angebot, um eine neue Lernkultur in der Stadt zu etablieren, die Ressourcen besser auszulasten sowie neue – vor allem kultur- und bildungsferne – Zielgruppen zu erschließen.

Die Grundidee besteht darin, die Kultur- und Weiterbildungsdienstleistungen der Stadt in ein lokales Medienkompetenzzentrum zu integrieren und mit einem sparten-, fachbereichs- und ressortübergreifenden Selbstverständnis den Bürgerinnen und Bürgern eine hohe Service- und Beratungsqualität zu bieten. In diesem Zusammenhang werden auch Synergieeffekte durch den Zusammenschluss der verschiedenen vorher getrennten Institutionen erwartet. Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens bildet einen Schwerpunkt. In einem Lerntreff kann man individuell Lern- und Medienkompetenzen verbessern, Fremdsprachenkenntnisse auffrischen oder Wissen über Informations- und Kommunikationstechniken erwerben und vertiefen. Personen, die entsprechende thematische Präsenzveranstaltungen nicht besuchen können oder wollen, haben hier die Möglich-

5 Die Informationen basieren auf der Website www.zib.unna.de/zib/index.htm (Stand: 19.02.2006) und einer Befragung der Institution durch den Autor.

keit, offen und flexibel entsprechend den eigenen Bedürfnissen die Lernressourcen zu nutzen. PC-Arbeitsplätze und Lernprogramme, die kostenfrei angeboten werden, bilden die Basis, kompetente Beratung ergänzt das Angebot, das wie folgt aufgefächert ist:

- Bildungsberatung, Lerntypentests und Lernberatung,
- Lernprogramme für Sprachen, EDV, Geschichte, Kultur etc.,
- Arbeiten mit Lernsoftware in ruhiger und angenehmer Atmosphäre,
- Internetnutzung,
- Treffen von Selbstlernenden, die ein spezielles Volkshochschul-Selbstlernangebot gebucht haben,
- Nachbereitungsmöglichkeit für Volkshochschul-Kurse,
- Treffpunkt für Lerngruppen,
- Prüfungsabnahme von zertifizierten Selbstlernangeboten,
- Einzelveranstaltungen zum Thema „Lernen lernen“ und „Selbstlernen“.

Zentrales Ziel dieses Learning Centres ist es, Zugänge zu Bildung und Kultur für alle Bevölkerungsschichten und Altersgruppen zu ermöglichen und Schwellenängste abzubauen sowie Partizipation zu ermöglichen. Dass dabei nicht nur traditionelle Bildungs- und Informationsdienstleistungen zur Verfügung gestellt werden, wie sie üblicherweise in Volkshochschulen, Bibliotheken und kommunalen Informationsdiensten vorhanden sind, sondern auch medienkünstlerische Zugänge eröffnet werden, zeigt das innovative Potenzial dieser Einrichtung. So gibt es in einem Medien-Kunst-Raum technische Möglichkeiten, neue Ausdrucksformen wie Videokunst, Lichtkunst, digitale Bildbearbeitung, multimediale Tanz- und Theaterproduktionen oder die Entwicklung von Computerspielen und Radio-sendungen zu erproben und entsprechende Produktionen zu erstellen.

Dieses ganzheitliche Konzept lässt das ZIB zu einer exponierten Anlaufstelle in Sachen lebenslanges Lernen werden, in der Bildung, Kultur, Information und Erlebnis integrale Elemente einer veränderten Lern- und Lehrkultur sind. Die Verknüpfung von Kursangeboten und Selbstlernangeboten ermöglicht den Lernenden, jeweils das ihnen am besten angepasste Angebot zu wählen. Durch niedrigschwellige Angebote zum Beispiel im Bereich der Grundbildung werden vor allem auch bildungsferne Bevölkerungsschichten angesprochen.

Diese Art von Learning Centre, in dem die verschiedenen Ressourcen unterschiedlicher Institutionen aus dem Bildungs- und Kultursektor organisatorisch und personell zusammengeführt werden, lässt sich in Deutschland bislang nur selten finden. Allerdings planen und realisieren immer mehr Kommunen die Zusammenlegung von öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen und Bibliotheken (vgl. Stang 2005). Aber auch unabhängig

von Fusionen mit anderen Einrichtungen haben in den letzten Jahren viele Volkshochschulen ihr Aktivitätsspektrum vor dem Hintergrund der Anforderungen der Unterstützung lebenslangen Lernens erweitert, so z.B. die Volkshochschule Stuttgart.

4.2 Volkshochschule Stuttgart⁶

Die Volkshochschule Stuttgart (VHS) wird getragen von einem gemeinnützigen Verein mit etwa 50 Mitgliedern. Die Volkshochschule ist die öffentliche, von der Stadt Stuttgart geförderte Einrichtung der Weiterbildung. Sie bietet Fort- und Weiterbildungsangebote in allen Bereichen für alle Bevölkerungsgruppen an. Ihr vielfältiges Programmspektrum gliedert sich in sechs Fachbereiche: Politik/Gesellschaft, Kultur/Kreativität, Gesundheit/Umwelt, Sprachen, Schulische Angebote (dabei auch zweiter Bildungsweg: Hauptschulabschluss, Abendgymnasium), Berufliche Qualifizierung.

Neben den traditionellen Kursangeboten hat die Volkshochschule unter anderem in Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei das Konzept dezentraler Lernagenturen entwickelt, die in den Stadtteilen Lernangebote für die Bevölkerung zur Verfügung stellen sollen. Damit soll die Lerninfrastruktur näher zu den potenziellen Nutzer/innen gebracht werden. Das Konzept der dezentralen Lernagenturen für die Stadtteile hat zum Ziel, Möglichkeiten für Begegnung zu schaffen, kostenlosen Zugang zu Bildungsmedien für alle zu gewährleisten, Zugang zu Kultur- und Bildungsangeboten ohne Schwellenängste zu ermöglichen, kosten- und zeitsparende Zugänge mit kurzen Wegen zu schaffen, Beratung in allen Phasen eines Lernprozesses anzubieten und die Identifikation mit dem Stadtteil zu fördern. Es richtet sich an alle Menschen, die im Stadtteil leben.

Ein weiteres Angebot ist die Unterstützung von Selbstlernprozessen durch den Lern- und Surftreff der Volkshochschule. Dieser bietet vielfältige Möglichkeiten des Lernens am Computer. Auch kleinere Gruppen können dort gemeinsam lernen und arbeiten. Die Lernzeiten können frei gewählt werden. Lern-Tutor/innen beraten die Lernenden und unterstützen deren Lernwege. Inhaltlich stehen hier vor allem Sprachkenntnisse und Computerkenntnisse im Mittelpunkt. Der Treff wird auch von Dozent/innen genutzt, um mit Teilnehmenden aus Kursen z.B. das Internet oder eine Sprachlernsoftware zu nutzen. Folgende Angebote werden zur Verfügung gestellt:

- regelmäßige Beratungsgespräche zur beruflichen Bildung,
- Kursberatung und Einstufungstests für Sprachen,

⁶ Die Informationen basieren auf der Website www.vhs-stuttgart.de (Stand: 19.02.2006) und einer Befragung der Institution durch den Autor.

- Sprachlernprogramme zur Unterstützung des Unterrichts,
- Sprachlernsoftware zum Selbstlernen,
- Quick Placement Test der University of Cambridge,
- Tastaturtraining, erste Schritte am PC und im Internet, Office-Anwendungen,
- Ermittlung von Office-/IT-Kompetenzen,
- Lernen lernen: Vermittlung von Lerntechniken (CD-ROM gestützt) und Lerntyptests,
- Internet-Zugang (z.B. mit ausgewählten Links zum Fremdsprachenerwerb und zu MS Office).

Die Ausstattung besteht aus einer Lerninsel und Einzelarbeitsplätzen, einer Beratungsecke für Gespräche und einer Bibliothek mit Nachschlagewerken und Lernmaterialien. Die fachliche Betreuung durch Tutor/inn/en gehört zum Kern dieses Angebots. Für die Nutzung des Lern- und SurfTreffs werden Gebühren erhoben.

Die Volkshochschule Stuttgart hat sich in den letzten Jahren durch eine starke Vernetzung und die Entwicklung innovativer Angebote zu *dem* Learning Centre in Stuttgart entwickelt. Dazu gehören auch die Zusammenarbeit mit der Daimler-Chrysler-Akademie, der Aufbau einer Frauenakademie sowie eine Akademie für Ehrenamtliche. In Deutschland gibt es nur wenige Institutionen, die einen Lern- und Lernberatungsservice in dieser Breite anbieten.

4.3 Selbstlernzentrum Offenbach⁷

Das Selbstlernzentrum (SLZ) ist als Teilprojekt „Netzwerk Offenes Lernen Offenbach“ in der Lernenden Region Offenbach entstanden. Der Träger ist die GOAB Gemeinnützige Offenbacher Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft mbH. Das Selbstlernzentrum bietet seit April 2003 allen lerninteressierten Bevölkerungsgruppen an 20 PC-Arbeitsplätzen mittels Lernsoftware Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen an. Das vielfältige Angebot an Lernprogrammen für die allgemeine, schulische und berufliche Weiterbildung kann von Einzelnutzer/innen sowie von Gruppen in Anspruch genommen werden. Den Zeitpunkt der Nutzung sowie die Themen und das Lerntempo bestimmen die Lernenden selbst. Qualifizierte Lernberater/innen stehen den Lernenden zur Seite, um sie bei Bedarf zu unterstützen und somit eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Außerdem sollen Lerntechniken vermittelt und die Entwicklung der sozialen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Lernenden gefördert werden, denn

⁷ Die Informationen basieren auf der Website www.selbstlernzentrum-of.de (Stand: 19.02.2006) und einer Befragung der Institution durch den Autor.

selbstorganisiertes Lernen setzt Eigeninitiative voraus. Das Lernarrangement ist so gestaltet, dass auch Raum für die Kommunikation unter den Lernenden vorhanden ist.

Die Akzeptanz des neuartigen multimedialen Lernarrangements konnte kontinuierlich gesteigert werden, so dass seit September 2003 eine Auslastung von 80% bis 90% erreicht und gehalten werden konnte. Die Nachfrage ist besonders hoch bei arbeitsuchenden Migrant/inn/en, die ihre Deutsch- und Computerkenntnisse verbessern möchten, um sich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Doch nutzen auch Schüler/innen, Auszubildende, Berufstätige, deutsche Arbeitsuchende, Senior/inn/en das Lernangebot. Damit erreicht das Selbstlernzentrum generationsübergreifend unterschiedliche Zielgruppen. Von Weiterbildungsinstitutionen, Vereinen und Firmen wird das Selbstlernzentrum als Informationsquelle für erprobte qualitativ hochwertige Lernsoftware genutzt. Durch die Evaluation regelmäßiger Teilnehmerbefragungen erhält das Selbstlernzentrum Feedback über die Qualität und Bedarfsgerechtigkeit des Angebots. Die Rückmeldungen werden für Verbesserungsmaßnahmen ausgewertet und das Themenspektrum nachgefragter Lernsoftware wird permanent erweitert.

Finanziert wurde der Aufbau des Zentrums durch Fördermittel des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus Eigenmitteln der Stadt Offenbach. Als konzeptioneller Bezugspunkt dienten Selbstlernzentren in Großbritannien. So wurde mit dem Selbstlernzentrum „Hertsmere Worknet“ in Borehamwood/England kooperiert.

Da das Selbstlernzentrum, die Volkshochschule und die Weiterbildungsberatungsstelle webb im gleichen Gebäude angesiedelt sind, bestehen vielfältige Möglichkeiten der Kooperation. Teilnehmer/innen, zu deren Bildungsinteresse im Selbstlernzentrum keine Lernsoftware angeboten werden kann, werden direkt an die Volkshochschule bzw. an die Weiterbildungsberatungsstelle verwiesen. Umgekehrt wird den Teilnehmer/innen, die in der Volkshochschule keinen Kurs finden, der Besuch des Selbstlernzentrums empfohlen. Durch regelmäßige Nutzer/innen-Befragungen wird der Bedarf bezogen auf die Angebote ermittelt, um dadurch flexibel auf neue Anforderungen reagieren zu können.

In der Offenheit des Zugangs für alle Bevölkerungsschichten und der Vernetzung mit den anderen lokalen Bildungsakteuren im „Netzwerk Offenes Lernen Offenbach“ liegen die besonderen Qualitäten dieses Learning Centres, dessen Konzeption in Deutschland bislang noch nicht sehr weit verbreitet ist.

5. Perspektiven

Die hier vorgestellten Beispiele weisen darauf hin, welche Trends sich in Deutschland bei der Etablierung von Learning Centres abzeichnen. Dabei sind folgende konzeptionelle Schwerpunkte festzustellen:

- Integration von Lern- und Beratungsangeboten,
- Vernetzung von Bildungs- und Kulturinstitutionen,
- Förderung der Selbststeuerung von Lernprozessen,
- Gestaltung von Lernangeboten für alle Bevölkerungsschichten,
- Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken.

Damit Learning Centres in Deutschland zu zentralen Anlaufstellen für alle Bildungsinteressierten werden, bedarf es konzeptioneller Weiterentwicklungen. In vielen Städten wird derzeit darüber nachgedacht, wie Bildung in der Breite der Bevölkerung gefördert werden kann. Die Entwicklung von Learning Centres könnte hier einen Ansatz liefern, die kommunale Bildungsinfrastruktur zu verbessern. Ziel müsste es dabei sein, die voneinander abgegrenzten Bildungsbereiche Schule, Berufsbildung und Erwachsenenbildung zu öffnen und Lernorte zu gestalten, die generationsübergreifend, interkulturell integrativ und offen für alle Lernangebote zur Verfügung stellen.

Die aktuelle Diskussion über die Förderung des lebenslangen Lernens könnte die Basis darstellen, die Kompetenzen der unterschiedlichen Bildungsakteure zu bündeln. Die in diesem Band skizzierten Entwicklungen in anderen Ländern Europas können wichtige Impulse liefern, um Konzepte zu entwickeln, die sich an den Interessen der Bürger orientieren.

Literatur

- Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 125)*. Bonn
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): *Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen. Ausstellungskatalog zur Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ in Berlin, 08./09.11.2004*. Bonn/Berlin
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Im Internet unter: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 14.07.2005)
- Buiskool, B.-J./Lakerfeld, J. van/Oudendammer, F. den (2005): *Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships*. Progress Report (unveröffentlichter interner Report). Leiden
- Castells, M. (1996): *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume 1: The Rise of the Network Society*. Malden/Oxford

- Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Im Internet unter: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf (Stand: 22.10.2005)
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2001): „Haus der Möglichkeiten“ – ein Schritt in die Zukunft. Gutachten zu einem innovativen Zentrum für Lernen, Bildung und bürgerschaftliches Engagement am „Alten Meßplatz“ in Mannheim (unveröffentlichtes Gutachten). Frankfurt a.M.
- Dietrich, St./Herr, M. (Hrsg.) (2004): Praxiserfahrungen zur Lernkulturentwicklung. Bonn
- Dohmen, G. (2001): Informelles Lernen und Lernservice-Zentren. In: In: Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld. S. 185–204
- Häßner, K./Knoll, J. (2005): Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: Faulstich, P. u.a. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 164–217
- Hendrich, W. (2004): Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler, S. 260–270
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2000): Lernzentren – Ein Ratgeber. Soest/Bönen
- Negt, O. (1997): Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. In: Widerspruch, H. 33. S. 89–114
- NIACE (1999): Learning Centres. Leicester. Im Internet unter: www.niace.org.uk/information/Briefing_sheets/LearningCentresmar00.html (Stand: 24.10.2005)
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. 3. Aufl. Bielefeld
- Otto, V. u.a. (1979): Offenes Weiterlernen. Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig
- Stang, R. (1998): Organisationen im Umbau. Anforderungen an Weiterbildungsinstitutionen. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt a.M. S. 21–24
- Stang, R. (2004): Lernzentren im internationalen Vergleich. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4. S. 19
- Stang, R. (2005): Bibliotheken und Lebenslanges Lernen. Im Internet unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf (Stand: 27.10.2005)
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Wissensgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist
- Umlauf, K. (2001): Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld, S. 35–55

Vielfalt als Ansatzpunkt für eine flächendeckende Infrastruktur

Learning Centres in Großbritannien¹

1. Einleitung

Der Begriff „Learning Centre“ ist in Großbritannien sehr populär und wird sehr offen angewendet, wenn es darum geht, unterschiedliche Typen von Einrichtungen zu beschreiben, die *irgendeinen* Zugang zu *irgendeiner* Art von Lernen in *irgendeiner* Form unterstützen. Der Begriff umfasst sowohl Zentren mit Angeboten für die Allgemeinheit und für spezielle Zielgruppen als auch solche, die eine breite Auswahl an verschiedenen Lernformen und Lernarten anbieten.

Dieser Beitrag zielt darauf, diese Unterschiede herauszuarbeiten und einen Eindruck von der derzeitigen Situation von Learning Centres in Großbritannien zu vermitteln. Die Beschreibung beruht auf Handreichungen und Evaluationsstudien, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden. Die Vielfalt an Learning Centres bedeutet, dass die Effektivität eines Zentrums nur an den selbst gesetzten Zielen und Erfolgskriterien gemessen werden kann. Obwohl es keine allgemeingültige Definition von Learning Centres gibt, mangelt es dennoch nicht an Versuchen, erfolgreiche Konzepte in Angebote und Richtlinien zu übersetzen. Von der „British Learning Association“ ist sogar ein Qualitätssiegel für Learning Centres entwickelt worden.

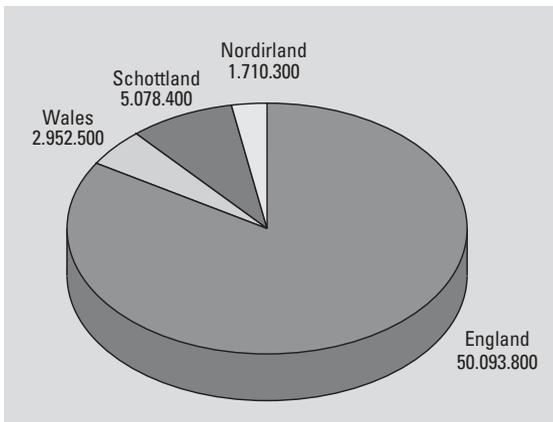
In diesem Beitrag wird der breite Kontext beschrieben, in dem sich britische Learning Centres entwickelt haben, und es soll versucht werden, ein Verständnis der aktuellen Situation – unter Berücksichtigung der großen Vielfalt der Zentren – zu vermitteln. Dies schließt auch die Beschreibung wichtiger nationaler Programme ein, die bestimmte Arten von Learning Centres fördern und finanzieren, aber auch andere wichtige Initiativen werden berücksichtigt, die national weniger profiliert sind.

¹ Der Beitrag wurde von dem Autor in Englisch erstellt. Übersetzung: Claudia Hesse und Dr. Richard Stang.

2. Erwachsenenbildung in Großbritannien

Großbritannien umfasst die vier Länder England, Schottland, Wales und Nordirland. Großbritannien hat eine Gesamtbevölkerung von 59.835.000 Einwohner/innen. Der Großteil der Bevölkerung (83,7%) lebt in England (Office of National Statistics 2004). Das britische Parlament in London ist das höchste politische Organ. Allerdings gibt es die Entscheidungsgewalt in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung an die drei anderen Länderparlamente ab. Daraus resultiert, dass manche Regierungsinitiativen bezüglich der Förderung von Learning Centres nur länderspezifisch sind.

Abbildung 1: Bevölkerung der einzelnen Länder Großbritanniens



Die Tradition der Förderung des Lernens Erwachsener kann in Großbritannien anhand von Initiativen wie der Schaffung der „Mechanics Institutes“ im 19. Jahrhundert oder der Etablierung der „Workers Educational Association“ (WEA) und des „National Institute of Adult Continuing Education“ (NIACE) zu Beginn des 20. Jahrhunderts gezeigt werden (vgl. Fieldhouse 1996). Der „Education Act“ von 1944 hat die Verantwortung für ein angemessenes Angebot der Erwachsenenbildung, inklusive „organisierter kultureller Bildung und Freizeitangebote“ (Education Act 1944: clause 41), auf die lokale Ebene verlagert.

Obwohl zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner Weiterbildung unterschieden wird, kann doch festgestellt werden, dass im Vergleich zu anderen europäischen Ländern diese Unterscheidung innerhalb der britischen Bildungsstruktur nicht sehr rigide gehandhabt wird (vgl. Clark 1997). Bereits Henry Morris stellte fest, als er die Vision des Lernens „von der Wiege bis zum Grab“ für Bildungsstätten in den 1920er Jahren in Cambridgeshire formulierte, dass eine Bildungsstätte

„Bildungsangebote für den ganzen Menschen bereit stellen und die Unterscheidung von Bildung und Alltag abschaffen sollte. Die Bildungsstätte sollte nicht nur als Trainingsgelände für die Kunst des Lebens dienen, sondern auch der Ort sein, in dem gelebt wird. ... Die unnütze Auseinandersetzung zwischen beruflicher und nicht beruflicher Bildung würde dort nicht aufkommen“ (Morris zitiert in Ree 1973).

Die Realität sieht jedoch so aus, dass diese „unnütze Auseinandersetzung“ immer noch nicht aus Diskussionen rund um das Lernen Erwachsener verschwunden ist. Sie ist sogar häufig zur Grundlage der Diskussion geworden, wenn die nicht-berufliche Bildung mit zwei gegensätzlichen Argumenten unterstützt wird: Einerseits wird die Position vertreten, dass Lernen das alleinige Ziel an sich ist und darauf hinwirkt, eine stabile und gerechte Gesellschaft zu bilden. Andererseits wird das nicht-berufliche Lernen dargestellt als ein Instrument, um Interesse am Lernen zu wecken, und als ein „Köder“, um Lernende stärker für die berufliche Bildung zu interessieren.

Die Forderung nach mehr beruflicher Bildung wird auch laut, wenn diese als Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung und nationaler Wettbewerbsfähigkeit dargestellt wird. Das schlechte Abschneiden Großbritanniens in Statistiken der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) bezüglich der Beteiligung an der Erwachsenenbildung wird oft genauer in den Blick genommen, wenn es darum geht, innovative Formen zur Verbesserung der Beteiligung von Lernenden an Bildungsmaßnahmen zu fördern.

2.1 Flexibles Lernen und Fernunterricht in Großbritannien

Obwohl Learning Centres Ressourcen anbieten, die zum Gruppenunterricht genutzt werden können, so ist es doch das Angebot an flexiblen Lernformen und Fernunterricht, das eine entscheidende Rolle gespielt hat bei der Erweiterung von Lernangeboten in den Zentren. Von daher hat die Entwicklung von Aktivitäten in diesen Bereichen im Allgemeinen eine wichtige Funktion bei der Unterstützung der Entwicklung von Learning Centres gehabt.

Die BBC (British Broadcasting Corporation) hat eine lange Tradition des Angebots von Fernunterricht. Nach der Charta der BBC sind Information, Bildung und Unterhaltung die drei Hauptaufgaben des Senders. Bildungsbeiträge wurden schon 1924 von der British Broadcasting Company ausgestrahlt. Gedruckte Materialien stellen neben Kassetten und CDs zur Unterstützung von Radio- und Fernsehausstrahlungen leicht zugängliche Inhalte für Learning Centres dar.

Während des Wehrdienstes im Zweiten Weltkrieg erhielten viele Männer Bildungsmöglichkeiten, zum Beispiel durch Initiativen wie das 1941 eingeführte „Army Study Scheme“ (vgl. Fieldhouse 1996). Die Ereignisse der 1940er Jahre

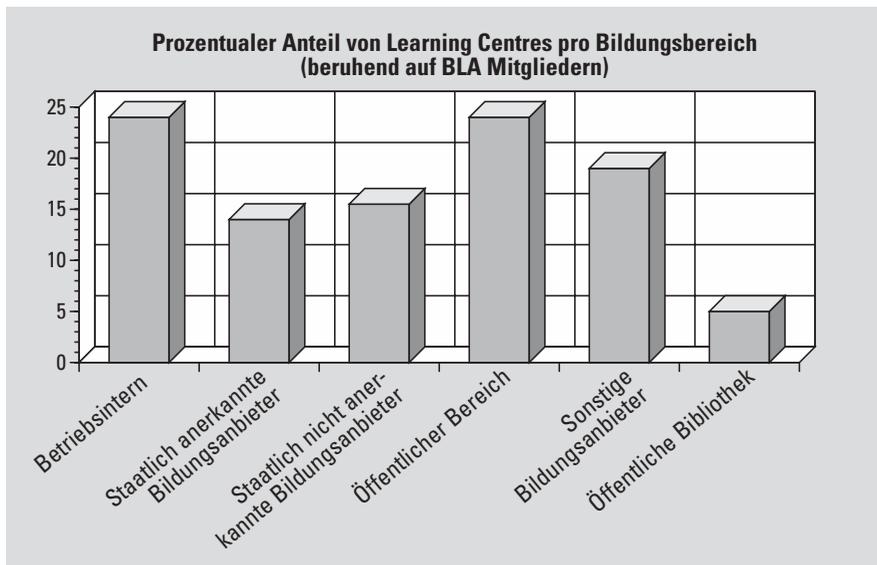
fürten zu einem gesteigerten Interesse an „selbstständiger Weiterbildung“. Dieses führte zu Veröffentlichungen zum Selbstlernen, mit ehrgeizigen Titeln wie z.B. „The Complete Self Educator“ (Freeman u.a. 1940).

In den 1960er Jahren wurde sowohl das National Extension College, das die Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule verbessern sollte, als auch die Open University gegründet (vgl. Fieldhouse 1996). Beide Organisationen entwickelten zusätzliche Fernlehrmaterialien, die bereitgestellt werden konnten. Es folgte 1998 die Gründung der University for Industry, die nun *Ufi learndirect* heißt und eine Vielzahl an E-Learning-Ressourcen anbietet. Die Verfügbarkeit von gedruckten Selbstlernmaterialien führte zur Verbreitung der „Learning Resource Centres“, die oft in Bibliotheken von Unternehmen oder von Bildungseinrichtungen zu finden waren. Diese Zentren waren häufig die Vorläufer der Learning Centres.

2.2 Das breite Spektrum von Learning Centres

Die British Learning Association (BLA, früher British Association of Open Learning) ist ein Verband, der alle an Bildung und Lernen interessierte Organisationen dazu einlädt, Mitglied zu werden.

Abbildung 2: Anteil von Learning Centres pro Bildungsbereich



(Quelle: British Learning Association)

Auf der Internet-Seite der BLA wird die Unterschiedlichkeit von Learning Centres aufgezeigt:

„Es gibt viele unterschiedliche Typen von Learning Centres und damit kein festgelegtes Format für Einrichtungen und Serviceangebote. Diese reichen von Trainingszentren, die eine Vielzahl an unterschiedlichen Materialien, Lernangeboten und Unterstützungsmöglichkeiten anbieten, bis hin zu solchen, die eher eine bescheidenere Materialsammlung zur Verfügung stellen können. Die Gemeinsamkeit von Learning Centres ist, dass sie die Möglichkeiten für das Lernen vor Ort innerhalb der Organisation erweitern und dass sie mit Initiativen für lebenslanges Lernen und für die persönliche Weiterentwicklung in Verbindung stehen“ (British Learning Association (BLA), www.british-learning.com; Stand: 19.02.2006).

Obwohl sich nicht alle Bildungsanbieter dafür entscheiden, Mitglied der BLA zu werden, zeigen die Statistiken doch, dass Mitglieder aus allen Bildungsbereichen versuchen, das, was sie als Learning Centre bezeichnen, zu realisieren.

Eine Methode für die Analyse von Learning Centres ist die Gegenüberstellung ihrer Aktivitäten anhand von fünf Hauptmerkmalen.

Abbildung 3: Analysekriterien bezogen auf Learning Centres



Diese Merkmale können dazu beitragen, ein Learning Centre zu charakterisieren:

- Grad der Zielgruppenfestlegung
In manchen Zentren sind die Zielgruppen klar definiert, z.B. Arbeitnehmer oder eine andere spezifische Gruppe, in anderen Fällen jedoch ist das Zentrum frei zugänglich.
- Niveau des Angebots für Lernunterstützung
Dieses reicht von minimaler persönlicher Unterstützung bis hin zu Lernbegleitung durch vollzeitbeschäftigte spezialisierte Mitarbeiter/innen. Qualitativ hochwertige Lernunterstützung scheint besonders für solche Lernenden wichtig zu sein, die zuvor negative Lernerfahrungen gemacht haben.
- Breite des Lernangebots
Manche Zentren verfügen nur über ein sehr eingeschränktes Angebot, wie z.B. *UK online Zentren*, die lediglich Grundfertigkeiten in IT- und Internet-Nutzung vermitteln. Andere Zentren hingegen setzen sich zum Ziel, ein möglichst breit gefächertes Angebot zu haben.
- Balance zwischen individuellem und Gruppenlernen
Individuelles und selbstgesteuertes Lernen zu fördern, wird als Zielsetzung in vielen Learning Centres angesehen. Für manche Lernenden kann Lernen ohne Anleitung jedoch sehr abschreckend sein, und sie ziehen es vor, in der Gruppe zu lernen, da diese mehr Sicherheit bietet. Der Grad, mit dem das Lernen von ausgebildeten Mitarbeiter/inne/n betreut und gesteuert wird, unterscheidet sich von Zentrum zu Zentrum. Die meisten Zentren jedoch bieten Elemente der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens an und ermutigen dazu, Verantwortung für das Lernen und für die dazu erforderliche Disziplin selbst zu übernehmen.
- Grad der Benutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien
Obwohl zunehmend die neuen Medien für alle Benutzer von Learning Centres zugänglich sind, sind Unterschiede sowohl bei der Hardware-Ausstattung und beim Internet-Zugang als auch bei der Anwendung von Lernprogrammen festzustellen. Die Nutzung von E-Learning bietet ein erhebliches Potenzial für die Individualisierung von Lernerfahrungen.

Nachfolgend sollen verschiedene Typen von Learning Centres in Großbritannien beleuchtet und deren Merkmale bezüglich der oben dargestellten Elemente diskutiert werden.

3. Typen von Learning Centres

Es ist festzustellen, dass Learning Centres sowohl ihre Ziele unterschiedlich setzen als auch ihre Lernangebote, die anhand der oben dargestellten Elemente eingeordnet werden können, auf unterschiedliche Art und Weise entwickeln. Learning Centres werden nun anhand von unterschiedlichen Kategorien betrachtet. Diese Kategorien nehmen Bezug auf die grundlegende Motivation für die Etablierung eines Zentrums, das sowohl eng an nationale Strategien gebunden als auch von dem Glauben an die generelle Wichtigkeit des Lernens motiviert sein kann.

3.1 Unternehmensinterne Learning Centres

Große und insbesondere mittelständische Unternehmen haben unternehmensinterne Learning Centres eingerichtet. Diese Einrichtungen sind primär für die eigenen Mitarbeiter/innen und manchmal auch für deren Familienangehörige zugänglich, jedoch nur sehr selten für die Allgemeinheit.

Während der 1990er Jahre wurden diese Zentren stark gefördert und es wurde eine Fülle von Ratgebern produziert (z.B. Jeffries u.a.: Learning Centres: A Guide to Making it Happen). Diese Learning Centres wurden vom Department for Education and Employment bezeichnet als

„eine zentrale Einrichtung (normalerweise vom Arbeitgeber bereitgestellt und finanziert), in der die Angestellten Zugang zu Beratung, Anleitung und einer Vielfalt von Lernmöglichkeiten bezogen auf unterschiedliche Lernstile haben“ (Learning Centres – Department for Education and Employment 1996).

Obwohl die Zentren von Arbeitgebern gefördert werden, zielen sie nicht nur auf die berufliche Aus- und Weiterbildung. Entwicklungsprogramme für Mitarbeitende unterstützen häufig auch die allgemeine Weiterbildung, jedoch oft mit der Erwartungshaltung, dass die „Lerngewohnheit“ irgendwann in berufsbezogener Weiterbildung zum Einsatz kommt:

„Wenn man Menschen darin unterstützt, etwas zu lernen, was sie interessiert, unterstützt man diese Menschen, sich von dort aus weiterzuentwickeln“ (ebd.).

In ihrem „Best Practice Guide for Learning Centres“ hat die British Learning Association (BLA) folgende Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb eines Zentrums herausgestellt:

- Mentoring
- Tutoring
- Collaborative learning
- Workshops
- Coaching

- Counselling
 - Assessment
 - Advising
 - Management
 - Offering familiarity with technology
 - Subject matter support
- (vgl. British Learning Association 2003).

Dieses Angebot an Unterstützung variiert in verschiedenen unternehmensinternen Zentren. In manchen Zentren gibt es einen eigens dafür eingestellten „Manager“, der die Lernunterstützung anbietet, allerdings kann es auch sein, dass diese Aufgabe einem/einer Mitarbeiter/in zugewiesen wird. Es ist in der Tat sehr unwahrscheinlich, dass all diese verschiedenen Unterstützungsarten in jedem Zentrum angeboten werden. Es sollte betont werden, dass nur eines der elf Elemente eine fachliche Unterstützung ist, die übrigen zehn Elemente sind nicht fachspezifisch und beziehen sich von daher auf das Lernen im Allgemeinen.

Mehrere Ratgeber empfehlen, dass Learning Centres Beratung und Begleitung bereitstellen sollen, um Lernenden den Weg zum Weiterlernen außerhalb des Zentrums zu ebnen. Durch die bessere Verfügbarkeit von flexiblen, medienbasierten Lernmöglichkeiten seit den 1990er Jahren kann davon ausgegangen werden, dass die Rolle von Information, Beratung, Begleitung und Weitervermittlung an Bedeutung zunehmen wird, da es immer mehr flexibel gestaltete Angebote gibt, die keine persönliche Anwesenheit und keine spezifischen Räumlichkeiten erfordern.

Eigenschaften

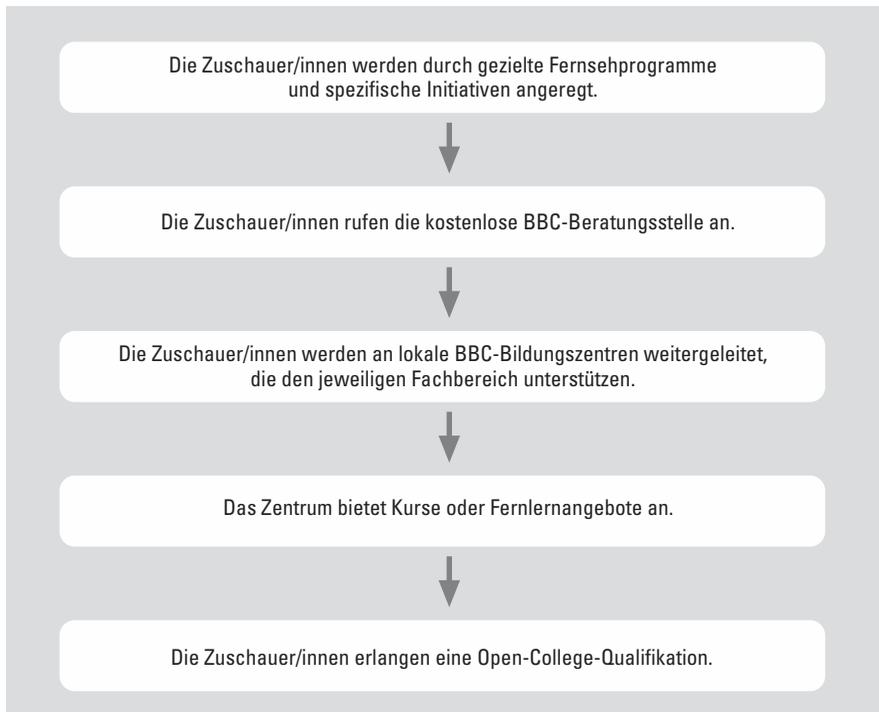
Unternehmensinterne Learning Centres haben den Vorteil, dass sie für die Mitarbeitenden günstig liegen und während und nach der Arbeitszeit unkompliziert genutzt werden können. Sie sind für eine spezifische und geschlossene Zielgruppe gedacht. Es gibt vielfältige Möglichkeiten an Unterstützung und Zugang zum Lernen: positionsbezogene Weiterbildung, Erwerb von karrierebezogenen Kompetenzen, aber auch Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung. Das Lernen ist manchmal in Gruppen organisiert, findet aber meistens selbstgesteuert mit Hilfe von Fernlehrmaterialien statt. Das Angebot an neuen Medien ist unterschiedlich, allerdings hat eine zunehmende Zahl von Arbeitnehmer/innen Zugang zum Internet am Arbeitsplatz, so dass der Bedarf an zusätzlichen Computern im Learning Centre gering ist. Learning Centres sind darüber hinaus ein wichtiger Ort, an dem Mitarbeitende Informationen über Lernmöglichkeiten und Zugang zu Ressourcen erhalten.

Diese Art des unternehmensinternen Learning Centres war in den 1990er Jahren sehr beliebt, was die Vielzahl an Ratgebern, die in diesem Zeitraum veröffentlicht wurden, belegt. Die Zunahme an elektronischen Fernlehrmöglichkeiten legt die Vermutung nahe, dass die Zentren in Zukunft zunehmend ihre Rolle in Richtung Information und Beratung verändern, die Kursauswahl unterstützen und den Fokus auf kursbegleitende Unterstützung richten werden.

3.2 BBC Education Centres

Im Juli 1997 lud die British Broadcasting Corporation (BBC) existierende Learning Centres dazu ein, dem Netzwerk „BBC Education Centres“ beizutreten.

Abbildung 4: Ansatz der BBC Education Centres



Die Zentren erhielten keine finanzielle Unterstützung, jedoch den Zugang zur Marke „BBC“ und zu neuen Lernenden, die von der BBC-Helpline vermittelt wurden. Im Handbuch der BBC-Zentren schrieb der damalige Bildungsminister David Blunkett:

„Es hat sich gezeigt, wie effektiv die Kombination von Fernsehen, einer kostenlosen Beratungsstelle und Bildungspartnern sein kann, um Menschen zu erreichen und sie zu inspirieren, ihren Weg zu gehen“ (BBC 1997).

Das Netzwerk wollte einen integrierten Ansatz anbieten, Lernende durch das Fernsehen zu motivieren und sie dann an Bildungsanbieter weiter zu vermitteln. Die Bildungszentren wurden aufgrund einer standardisierten Prüfung durch ein „Portfolio-System“ des Open College Networks (OCN) unterstützt.

Eigenschaften

Diese Initiative zielte auf eine breite Zielgruppe an Fernsehzuschauern und potenziellen Lernenden ab und bot ein breites Spektrum an Lernangeboten, die an breit gefächerte Fernsehprogramme geknüpft waren. Das Interesse sollte nicht nur auf ein bestimmtes Fachgebiet gerichtet werden, so dass weiterführendes Lernen am ehesten individualisiert realisiert werden konnte. Dazu wurden Fernsehmaterial, Bücher und in begrenztem Maße das Internet benutzt.

Die Initiative wurde nach zwei Jahren von Seiten der Learning Centres beendet. Die Entwicklung des Internets veränderte die Möglichkeiten und bot mehr Flexibilität, als eine telefonische Beratungsstelle bieten konnte. Die BBC hat daraufhin Internet-Seiten mit interessanten Sendungen verknüpft, die mit zusätzlichen fachlichen Inhalten und Links zu formalen und informellen Bildungsangeboten ergänzt wurden.

Obwohl man nicht sagen kann, dass diese Initiative eine große Auswirkung hatte, wurde dieses Beispiel hier dennoch berücksichtigt, um das Potenzial der Kombination von Fernsehsendungen und Lernen aufzuzeigen. Die Verbindung zwischen Fernsehen und Learning Centres wird aufrechterhalten, jedoch durch stärker fokussierte Initiativen wie Webwise und RAW (Reading and Writing), in deren Rahmen Lernende an Zentren weitergeleitet werden.

3.3 Ufi – learndirect

Die „University for Industry“ (Ufi) wurde 1998 von der britischen Regierung gegründet und koordiniert 2.000 Learning Centres unter dem Logo von „learndirect“. Diese Zentren sind Franchise-Unternehmen, die von Bildungsanbietern getragen werden und in regionalen Netzwerken in England, Wales und Nordirland organisiert sind. Die Zielsetzung der Ufi ist eng verknüpft mit der wirtschaftlichen Entwicklung. Im Strategieplan für die Jahre 2005 bis 2010 wird ihr Auftrag so beschrieben:

„... die nationale Produktivität durch Zugang zu erstklassigem Lernen zu verbessern“ (Ufi 2005).

Die Organisation ist auch damit beauftragt, Regierungsziele zu unterstützen und insbesondere zu den folgenden „Public Service Agreement (PSA)“-Zielsetzungen beizutragen: Bis zum Jahre 2010

- sollen 2,25 Millionen Erwachsene ihre Basiskompetenzen verbessert haben,
- soll die Anzahl der Erwachsenen in Beschäftigung, die keinen NVQ-2-Abschluss (National Vocational Qualification, dem deutschen Hauptschulabschluss entsprechend) haben, um 40% reduziert sein.

Die nebenstehende Tabelle zeigt die Angebotsverteilung, basierend auf einer Analyse zu Beginn des Jahres 2005.

Tabelle 1: Das Angebot der learndirect Zentren

Fachbereiche – learndirect	Anzahl
Zu Hause und im Büro	69
IT-Spezialwissen	45
Unternehmen und Management	186
Sprachen	19
Basiskompetenzen	148

Die Zielsetzungen der Ufl sind in der Strategie von 2005 bis 2010 folgendermaßen beschrieben:

- *learndirect Kurse*: Förderung zur Verbesserung in den Grundkompetenzen für den Arbeitsplatz, z.B. Basiskompetenzen und Lernen hin zum NVQ Level 2.
- *learndirect Beratung*: Angebot an neutraler Beratung zu allen Lern- und Berufsmöglichkeiten.
- *learndirect Unternehmen*: Kommerzielles Angebot von Training für kleinere Unternehmen.
- *Regierungs-E-Service*: Angebot von E-Service im Auftrag der Regierung.
- *Kosten-Nutzen-Vergleich*: Sicherung von hochwertiger Qualität und Nutzen für die investierten öffentlichen Gelder.

(Ufl-Website)

Obwohl die Ufl öffentliche Fördergelder erhält, ist sie ein privates Unternehmen, das die ökonomische Terminologie benutzt, um die Organisation des Lernangebots mit Begriffen wie „Marketing“, „Kunden“ und „Wettbewerbsfähigkeit der Lernangebote“ zu beschreiben.

Das einzige britische Land, in welchem die Ufl nicht arbeitet, ist Schottland, wo das unabhängige Unternehmen „Scottish University for Industry (SUFI)“ ein Netzwerk von 480 Learning Centres betreut. Diese Learning Centres nennen sich *learndirect Scotland*. SUFI wurde im Jahr 2000 als privates Unternehmen gegründet und ist im Jahr 2005 eine Einrichtung geworden, die zwar dem zustän-

digen Ministerium Rechenschaft schuldig ist, jedoch den Status eines privaten Unternehmens beibehalten hat (SUFi Website).

Eigenschaften

Die Zentren, die *learnirect* anbieten, sind frei zugänglich für die gesamte Bevölkerung. Sie konzentrieren sich jedoch auf spezifische Zielgruppen entsprechend den Regierungszielen. Die Zentren haben eine Hierarchie an Unterstützungsangeboten. Am Beginn steht häufig eine allgemeine Einführung. Weitere Unterstützung und Beratung kann vereinbart werden oder ist über das Internet zugänglich. Seit der Gründung der Ufl hat sich das Bildungsangebot verändert und spiegelt jetzt die Regierungsziele wider. Das Lernen findet weitgehend individuell statt, und obwohl es in einem bestimmten Zentrum begonnen wird, kann es auch orts- und zeitunabhängig weitergeführt werden. Die Strukturierung des Lernens anhand von E-Learning bedeutet, dass der Gebrauch von neuen Medien zentral für diese Lernangebote ist. Die Materialien sind überwiegend online abrufbar, ein kleiner Anteil wird in Papierform und einige Materialien werden auf CD-ROMs versandt. Es ist interessant festzustellen, dass manche Zentren ihre Lernenden in Fachgruppen organisieren und Klassenverbände schaffen.

Das Netzwerk von Ufl-Zentren hat seit seiner Einrichtung nachweislich neue Lernende angezogen. Die jährliche Nutzendenzahl lag bei 453.288 im Jahr 2003/2004 (vgl. Ufl 2005).

3.4 Neighbourhood Learning Centres

Die Regierung veröffentlichte in 2001 eine neue Richtlinie, um vernachlässigte Wohngebiete aufzuwerten: „A New Commitment to Neighbourhood Renewal: A National Strategy Action Plan“. Diese Richtlinie wird von der Neighbourhood Renewal Unit der Regierung ausgeführt. In Handreichungen werden „Neighbourhood Learning Centres (NLC)“ besonders betont. Das Department for Education and Skills (DfES) hat diese Initiative mit der Veröffentlichung „Neighbourhood Learning Centres – guide to practitioners“ (DfES 2003) unterstützt. Die Bedeutung des Lernens bei der Erneuerung von Wohngebieten wurde durch Finanzierungsmittel des Programms „Neighbourhood Learning for Deprived Communities“ gestärkt.

Die DfES-Handreichung betont, wie wichtig es ist, die Learning Centres als einen Bestandteil von Wohngebieten zu entwickeln, um einer Entfremdung und Ablehnung von Bewohnern vorzubeugen. In der Handreichung wird betont, dass es

„kein einheitliches Modell für wohngebietsbezogene Learning Centres gibt. Jedes Zentrum ist unterschiedlich, da sie die Bedürfnisse ihrer eigenen Bewohner, die unterschiedlich sind, befriedigen müssen“ (DfES 2003).

Die Veröffentlichung hebt fünf Hauptmerkmale hervor:

- Die Bewohner müssen eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung und Betreuung der Zentren spielen.
- Die Zentren sollen in leicht zugänglichen lokalen Einrichtungen angesiedelt sein.
- Die Zentren sollen ein breit gefächertes Lernangebot aufweisen.
- Lern- und Lehrstile sollen sich von traditionellen Ansätzen unterscheiden.
- Die Zentren können staatliche Förderung erhalten, doch sollten sie auch Gelder von Stiftungen oder Spendern aufbringen.

Die Handreichung wurde durch die Entwicklung von 16 Vorzeige-Zentren unterstützt, die Beispielcharakter haben.

Berichte über die Beispiel-Einrichtungen betonen die Wichtigkeit, die Lernangebote mit den Bewohnern zusammen zu entwickeln. Dies umfasst die Entwicklung eines Profils an Lernaktivitäten bezogen auf das Wohngebiet und die Verwendung von Konsultationstechniken, um den Dialog mit Bewohnern und potenziellen Nutzer/innen herzustellen. Effektiv waren diejenigen Lernangebote für die Wohngebietsbevölkerung, die in Gruppen mit einem Tutor durchgeführt wurden. Die Entwicklung von „skill sharing“ („Kompetenzen teilen“) wird als ein weiterer wichtiger Beitrag herausgestellt, wie dieses Zitat aus Nottingham verdeutlicht:

„Dieses Zentrum ist sehr darauf bedacht, traditionelle Ansätze bezogen auf das Lernen zu vermeiden, und hofft, dass es Gemeindemitglieder finden kann, die ihre Kompetenzen und ihr Wissen mit anderen teilen und mit Unterstützung des Zentrums ihre Kompetenzen als Erwachsenenbildner ausbilden wollen. Dieser Ansatz wird die traditionelle Machtverteilung zwischen Lerner und Erwachsenenbildner verändern – was ein wichtiger Faktor zur Einbindung derjenigen sein wird, die durch vorherige Lernerfahrungen desillusioniert wurden“ (Renewal Trust Sneinton/St Ann’s Nottingham; www.skills.org.uk/case16.htm; Stand 19.02.2006).

Eigenschaften

NLC legen sehr viel Wert darauf, zu zeigen, wie eng sie mit der lokalen Bevölkerung verbunden sind. Obwohl die Zentren für die gesamte Bevölkerung offen sind, versuchen sie doch häufig Lernangebote zu schaffen, die sich auf sozial ausgegrenzte Gruppen beziehen und auf deren Bedürfnisse eingehen, und haben somit eine klar definierte Zielgruppe. Es wird davon ausgegangen, dass ein hoher Grad an Unterstützung von großer Bedeutung ist und die meisten Lernangebote in von Moderator/inn/en unterstützten Gruppen stattfinden. Es besteht ein starkes Interesse daran, alle lokalen Bewohner einzubinden und sie dazu anzuregen, ihre Kompetenzen und ihr Wissen zu teilen, um so althergebrachte Machtverhältnisse in Lernprozessen in Frage zu stellen. Während die Breite an

Lernangeboten, die jederzeit zugänglich sind, begrenzt sein mag, legen die Zentren jedoch großen Wert darauf, herauszufinden, welche Bedürfnisse die lokale Bevölkerung hat, um somit ein Lernangebot zu schaffen, das diesen Bedürfnissen entspricht.

Obwohl das Lernen meistens in Gruppen stattfindet, in denen großer Wert auf „peer support“ (kooperatives Lernen) gelegt wird, wird auch der Zugang zu internetbasierten *learn direct*-Materialien für individuell Lernende angeboten. Der Einsatz von neuen Medien ist nicht durchgängig, und wenn sie eingesetzt werden, geschieht dieses häufig nur, um Grundfertigkeiten im Umgang mit Computern zu erwerben. Diese Situation wird sich wahrscheinlich bald ändern, da mehr Lernende IuK-Kompetenzen benötigen und Lernmaterialien vermehrt online angeboten werden.

3.5 ICT Learning Centres

Der Finanzminister hat im Haushalt Großbritanniens im Jahr 1999 Pläne für ein Netzwerk von ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien) Learning Centres angekündigt. 199 Millionen Pfund wurden durch den Capital Modernisation Fund (CMF) bereitgestellt, um ICT Learning Centres in jeder der 2.000 am stärksten vernachlässigten Gemeinden Englands zu schaffen.

Die Rolle dieser Zentren wird ganz klar darin gesehen, den Risiken des zunehmenden „digital divide“ (digitale Spaltung) zu begegnen:

„Der Zweck der Einrichtung der ICT Learning Centres ist es, den Graben zu überbrücken, der zwischen denen entstanden ist, die Zugang zu IuK-Techniken haben und in der Lage sind, diese effektiv zu nutzen, und denen, die keinen Zugang haben“ (zitiert in Wyatt u.a. 2003).

Im Jahr 2003 waren 3.052 durch CMF finanzierte Zentren vorhanden, was über der ursprünglich angestrebten Zahl lag.

Die Zielgruppe war definiert als solche Menschen, die am stärksten von sozialer Ausgrenzung bedroht sind:

- Menschen mit Lernbedürfnissen im Bereich von Basiskompetenzen,
- alleinerziehende Eltern,
- Angehörige ethnischer Minderheiten,
- Arbeitslose,
- behinderte Menschen,
- Menschen über 60, die nicht an Lernaktivitäten teilnehmen.

Die Zentren hatten die Zielsetzung, Menschen dabei zu helfen,

- das Internet zu benutzen, um sich z.B. über Familienstambäume, lokale Veranstaltungen, Reisen und Gesundheit zu informieren,
- E-Mails zu versenden und andere IuK-Anwendungen, wie z.B. Spiele, Handys und digitales Fernsehen, zu nutzen,
- die Möglichkeiten, die Informationstechnologien anbieten, zu erkunden, wie z.B. zur Fort- und Weiterbildung

(ICT Learning Centre Prospectus, zitiert in: Wyatt u.a. 2003).

Diese Initiative wurde finanziert aus Fördermitteln des „New Opportunities Fund“ der staatlichen Lotterie, die 69 Millionen Pfund in Großbritannien bereitgestellt hat (vgl. Hall Aitken 2003). Eine Großzahl der Projekte war in der Lage, weitere Fördermittel durch das Programm „Community Access to Lifelong Learning“ (siehe unten) zu sichern.

Die Zielsetzungen dieser Initiative folgten den Vorschlägen des „Policy Action Team 15“ (PAT 15) der Regierung. Dieses Action-Team hatte über das Risiko berichtet, dass die soziale Ausgrenzung zunehmen werde, wenn sich die digitale Spaltung ungehindert weiterentwickeln könne, und machte folgenden Vorschlag:

„Im April 2002 sollte jedes vernachlässigte Wohngebiet mindestens eine öffentlich zugängliche lokale Einrichtung aufweisen, um jeglichen Zugang von zuhause zu ergänzen“ (PAT-Bericht 2000, Abschnitt 6.3.1).

Der Bericht wies auch darauf hin, dass diese Aktivität zusätzlich zur Herausbildung von IuK-Kompetenzen weitere Resultate mit sich bringen würde:

„Das Ziel sollte es nicht nur sein, Zugang zu IuK zu schaffen und IuK-Kompetenzen herauszubilden, sondern auch, diese als Mittel zur Gemeindeentwicklung zu nutzen. Von daher muss der Fokus unseres Bemühens darauf liegen, lokale Einrichtungen zu schaffen“ (PAT-Bericht 2000).

3.6 UK online

Die britische Regierung hat im Jahr 2000 *UK online* als „Marke“ eingeführt und hat sich zum Ziel gesetzt, dass „alle Bürger, die Zugang zum Internet haben möchten, diesen bis zum Jahr 2005 bekommen sollen“. Die geförderten ICT Learning Centres wurden in *UK online Zentren* unbenannt. Auch alle anderen ICT Learning Centres wurden eingeladen, sich in *UK online Zentren* umbenennen und sich dem Netzwerk anzuschließen. Es wurde erwartet, dass sie Internet-Zugang und Einsteigerkurse für den Internet-Gebrauch anbieten. Das Einsteigertraining sollte umsonst oder zu niedrigen Gebühren angeboten werden.

Im November 2002 verkündete der Premierminister, dass das Ziel, 6.000 *UK online Zentren* verteilt in ganz England zu eröffnen, erreicht sei durch die Verbindung von geförderten ICT Learning Centres und bereits bestehenden Zentren, die sich dem Netzwerk angeschlossen haben.

Diese Initiative führte zu einem starken Anstieg sowohl von bezahlten wie auch von ehrenamtlichen Zentrumsmitarbeitenden, die den Unterstützungsbedarf in den Zentren sichern. NIACE (National Institute for Adult Continuing Education) entwickelte eine Internet-Seite zur Unterstützung dieser Mitarbeiter/innen (www.helpisathand.gov.uk; Stand: 19.02.2006), die von Becta (British Educational Communications and Technology Agency) übernommen wurde. Diese Seite bildete zudem auch den Mittelpunkt für eine Online-Gemeinschaft von Praktiker/inne/n.

Mobile Zentren

Eine Anzahl von Zentren ist mobil, was bedeutet, dass sie entweder Wireless-Laptops nutzen, die in verschiedenen Einrichtungen eingesetzt werden können, oder Zentren in Bussen oder anderen Fahrzeugen bereitstellen. Zusätzlich zu den logistischen Herausforderungen, die solch ein Angebot mit sich bringt, müssen diese Zentren sich auch mit dem Problem auseinandersetzen, geeignete Internet-Verbindungen an allen Einsatzorten gewährleisten zu können. Obwohl diese Zentren vor der Verfügbarkeit von neueren Mobilfunkangeboten geschaffen wurden, nutzen sie erfolgreich kabellose Technologien wie

- Mobilfunksysteme HSCSD (High Speed Circuit Switched Data) und GPRS (General Packet Radio Service),
- auf dem Dach montierte steuerbare Satellitenverbindungen,
- nicht lizenzierte WiFi-(802.11b)-Verbindungen zwischen Laptops und Wireless-Routern, die an einen einfachen Internet-Zugang angeschlossen sind.

Im April 2003 wurde die Zuständigkeit für das Netzwerk der *UK online Zentren* an die Ufl, die auch die *learndirect Zentren* betreibt, übertragen.

UK online Zentren wurden innerhalb von bereits bestehenden Organisationen eingerichtet, wenn auch manchmal in separaten Gebäuden. Diese Organisationen sind Schulen, Berufsschulen (Colleges), private Bildungsanbieter, Bibliotheken und Non-Profit-Organisationen.

Ländliche/städtische Einrichtungen

23% der *UK online Zentren* waren in als „ländlich“ zu beschreibenden Orten zu finden. Sie sind verteilt über die neun englischen Regionen, wobei sich 25% im Südwesten und nur 9% im Südosten, 6% in den West Midlands und keine in der

Region London befinden. Die ländliche Bevölkerung im Nordosten hatte den besten Zugang zu Einrichtungen mit einem Zentrum pro 3.254 Einwohner/innen. Die am schlechtesten versorgte ländliche Bevölkerungsgruppe war die im Südosten, wo ein Zentrum für 68.436 Menschen ausreichen muss. Dieser Unterschied spiegelt die wirtschaftliche Situation im wohlhabenden Südosten im Gegensatz zur hohen Anzahl an wirtschaftlich vernachlässigten Gebieten im industriellen Nordosten. Recht beunruhigend ist die Tatsache, dass laut Statistik 43% aller ländlichen Zentren keine bezahlten Mitarbeitenden aufweisen können (vgl. Countryside Agency 2003).

Eigenschaften

Eine Evaluation der durch den CMF finanzierten *UK online Zentren* wurde während ihrer Entwicklung durchgeführt. 2003 wurde ein abschließender Report veröffentlicht (vgl. Hall Aitken 2003). Dieser Bericht stellte heraus, dass 56% der Benutzer/innen gelernt hatten, das Internet zu nutzen, und dass 24% der Nutzer/innen innerhalb von sechs Monaten nach ihrem ersten Besuch einen Internet-Zugang zu Hause eingerichtet hatten. Dies zeigt, dass das Ziel, die Nutzung des Internets zu unterstützen, erreicht worden ist. Obwohl die Zentren für alle offen waren, sollten sie doch insbesondere Nutzer/innen aus sozial ausgegrenzten Bevölkerungsschichten erreichen. Der Bericht zeigt, dass diese Zentren hierbei erfolgreich waren: 62% bis 64% der Nutzer/innen kamen aus diesen Zielgruppen, 20% davon waren arbeitslos. Weniger Erfolg hatten die Zentren bei den am stärksten benachteiligten Gruppen, d.h. bei denen, auf die drei oder mehr der oben genannten Kategorien für soziale Ausgrenzung zutreffen.

Der Bedarf an hochwertiger Lernerunterstützung und -betreuung in diesen Zentren ist weitgehend bekannt, und sie wird normalerweise auch bereitgestellt. Manchmal werden Mitarbeiter eingesetzt, die zwar ehrenamtlich tätig oder nicht ausgebildet sind, jedoch von der lokalen Bevölkerung anerkannt werden.

Das Hauptbildungsangebot in ICT Learning Centres ist meist recht eng begrenzt und umfasst Grundkompetenzen im IuK-Bereich. Allerdings haben die Möglichkeiten, die durch das Vorhandensein von hochwertigem Equipment geschaffen wurden, und das Interesse, die neuen Medien in für Lernende potenziell interessanten Bereichen anzuwenden, zu äußerst kreativen Beispielen für die Erweiterung des Lernangebots geführt.

Lernen findet normalerweise in einer Kombination von Lernen in der Gruppe und in Workshops, in denen die Lernenden an einer bestimmten Anzahl von Sitzungen teilnehmen, und von zusätzlichen Materialien zum selbstständigen Lernen statt. Neue Medien stehen eindeutig im Mittelpunkt.

Über das Lernen hinaus wurden weitere positive Auswirkungen dieser Zentren genannt: 79% der Nutzer/innen gaben an, dass sie an Selbstsicherheit gewonnen haben, und 20% fühlten sich stärker in ihre lokale Umgebung integriert.

3.7 Community Access to Lifelong Learning – National Lottery Charities (New Opportunities Fund)

Der New Opportunities Fund (NOF) gehört zu den gemeinnützigen Einrichtungen der National Lottery (NOF wurde neu strukturiert und ist seit 2004 als Big Lottery Fund bekannt). Die Initiative „Community Access to Lifelong Learning“ (CALL) hat Fördergelder für über 900 ICT Learning Centres in Großbritannien bereitgestellt. Diese Initiative umfasst sowohl durch CMF finanzierte *UK online Zentren* in England als auch Zentren in Schottland, Wales und Irland.

Die CALL Learning Centres wurden ins Leben gerufen, um mehr Erwachsene zum Lernen zu ermutigen, und das unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von neuen Medien. Organisationen des gemeinnützigen und des öffentlichen Bereichs wurden eingeladen, sich um die Einrichtung von CALL Learning Centres zu bewerben.

Die Fördermittelzuweisung wurde in jedem der vier Länder anders geregelt, wobei in England die Förderung eng mit der Einrichtung von *UK online Zentren* verknüpft war. Die Finanzierung, die im Jahr 2000 begann, war für eine Höchstlaufzeit von drei Jahren vorgesehen. Die Initiative erstellte eine Liste von sozialen Zielgruppen, die durch das Programm erreicht werden sollten. Diese Gruppen waren entweder sozial oder wirtschaftlich ausgegrenzt, bildungsbenachteiligt oder lebten in abgelegenen Gegenden.

Eigenschaften

Die Evaluation der CALL Lernzentren von 2005 (vgl. Hall Aitken 2005) zeigt unterschiedliche Nutzergruppen und unterschiedliche Betreiber der Lernzentren auf.

Auch wenn diese Analyse nicht in der Lage ist, die entscheidenden lokalen Unterschiede genau zu benennen, legt sie dennoch nahe, dass jede Einrichtung ihre speziellen Stärken hat, um Nutzergruppen anzusprechen und Angebote zu gestalten. Die Studie zeigt, dass öffentliche und Wohltätigkeitseinrichtungen besonders gut darin sind, Nutzer/innen aus spezifischen Zielgruppen anzuziehen und sie in gemeinnützige Aktivitäten, wie die Unterstützung von lokalen Clubs und die Hilfe bei Hausaufgaben, einzubinden.

Zentren, die in Colleges angesiedelt sind, scheinen die Gesamtheit der Bevölkerung anzuziehen und nicht nur die Mitglieder einer bestimmten Zielgruppe. Diese

Zentren sind besonders erfolgreich darin, Nutzer/inne/n den Weg zu Qualifikationen anzubieten. Die Evaluation zeigte auch, dass Nutzer/innen in Bibliotheken im Allgemeinen wenig Unterstützung dabei fanden, ihre Kompetenzen für den Arbeitsplatz zu erweitern. Allerdings waren dort jugendliche Nutzer/innen unter 16 Jahren häufig vertreten.

Ähnlich wie bei den ICT Learning Centres lag der Schwerpunkt dieser Zentren vor allem im Bereich der neuen Medien. In der Tat wurden jedoch einige kreative Angebote entwickelt, die IuK-Kompetenzen in andere für den Lernenden relevante Bereiche eingebettet hatten.

Zunehmende Selbstsicherheit wird von Hall Aitken als der „möglicherweise größte Effekt der meisten CALL Zentren“ dargestellt: 91% der Benutzer/innen gaben an, dass der Besuch eines Zentrums ihre Selbstsicherheit verbessert habe. Dem hinzuzufügen ist, dass „der Erfolg eines Angebots stark davon abhängt, wie gut Mitarbeitende in der Lage sind, weniger selbstsichere Lernende anzusprechen“.

Zusammenfassend stellt der Bericht fest, dass CALL Zentren sowohl auf das Lernen als auch bezogen auf soziale Bedürfnisse positive Auswirkungen haben. Die Auswirkungen sind dort am stärksten, wo die Zielsetzungen den Bedürfnissen der Zielgruppe am besten entsprechen. Auch gut ausgebildete Mitarbeitende sind maßgeblich am Erfolg beteiligt.

3.8 Andere Initiativen

Eine Reihe anderer Initiativen findet sich im Bereich von öffentlichen Learning Centres. Alle öffentlichen Bibliotheken in Großbritannien haben unter dem Schlagwort „People’s Network“ Fördermittel erhalten, um an das Internet angeschlossene Computer einzurichten (vgl. Tavistock Institute 2004). Die Scottish Executive hat die Einrichtung eines Netzwerks von „Public Internet Access Points“ (PIAPS) finanziert und „Cymru-ar-lein“ (Wales online) hat eine Datenbank eingerichtet, die ICT Learning Centres auflistet und Zugangsmöglichkeiten aufzeigt.

4. Schlussbemerkung

Der vorliegende Beitrag sollte einen Überblick über die vielfältigen Ansätze von „Learning Centre“ in Großbritannien geben. Es konnte gezeigt werden, dass innerhalb der verschiedenen Kategorien Unterschiede bestehen müssen, um den Zielsetzungen der individuellen Zentren zu entsprechen und um auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Benutzergruppen eingehen zu können. Es wurde auch deutlich, dass diese Zentren eine wichtige Anlaufstelle für Information und Beratung bezogen auf Lernprozesse und individuelle Weiterentwicklung darstellen.

Die Vielfalt der Zentren spiegelt die existierende Vielfalt unterschiedlicher Ansätze für die Gestaltung von Bildungsangeboten für Erwachsene innerhalb Großbritanniens und die damit seit langem verbundenen Unstimmigkeiten. Ein verbessertes Verständnis, wie europäische Nachbarn diese Angebote gestalten, kann sich nur positiv darauf auswirken, das bestehende Angebot zu überprüfen und zukünftige Angebote zu bereichern.

Literatur

- BBC (1997): Switch on to Learning – A training manual for BBC Education Centres. British Broadcasting Corporation. London
- British Learning Association (2003): Best Practice in Learning Centres. British Learning Association. London
- Countryside Agency (2003): Connecting the Countryside. An evaluation of the Capital Modernisation Funded UK online Centres in rural areas. Cheltenham
- Clark, A. (1997): Lifelong Learning Experiences of Six European Adult Learners. Unpublished M Ed Dissertation, University of Derby. Derby
- DfEE – Department for Education and Employment (1996): Learning Centres: a guide to making it happen. Sheffield
- DfES – Department for Education and Skills (2003): Neighbourhood Learning Centres – Guide for practitioners. Sheffield
- Donovan, K. (2000): Clicks and Mortar: learning Centres – locating learning and skills. Further Education Development Agency. Liverpool
- Fieldhouse, R. u.a. (1996): A history of Modern British Adult Education. National Institute of Adult Continuing Education. Leicester
- Freeman, W. u.a. (1940): The Complete Self Educator. London
- Hall Aitkin Associates (2005): CALL ICT learning centres: two year evaluation findings. The Big Lottery UK. London
- PAT 15 (2000): Closing the Digital Divide: Information and Communication Technologies in deprived communities. Department for Trade and Industry. London
- Ree, H. (1973): Educator Extraordinary. The life and achievements of Henry Morris. London
- Tavistock Institute (2004): Books and Bytes: New service paradigm for the 21st century library. An evaluation of the People's Network and ICT training for library staff. Tavistock Institute. London
- Ufi (2005): Introduction to Ufi, learndirect and UK online, 'Ufi'. Sheffield
- Wyatt, J. u.a. (2003): Evaluation of CMF Funded UK online centres – final report. Department for Education and Skills. Sheffield

Websites

- British Learning Association: www.british-learning.com (Stand: 19.02.2006)
- UK online Centres: www.ufi.com/ukol (Stand: 19.02.2006)
- Support for staff in UK online Centres: www.helpisathand.gov.uk (Stand: 19.02.2006)
- Learndirect: www.learndirect.co.uk (Stand: 19.02.2006)
- Learndirect Scotland: www.learndirectscotland.com (Stand: 19.02.2006)
- Neighbourhood Renewal Unit: www.neighbourhood.gov.uk/default.asp (Stand: 19.02.2006)
- Neighbourhood Renewal Documentation: www.renewal.net (Stand: 19.02.2006)
- Ufi: www.ufi.com (Stand: 19.02.2006)

Gestaltung von attraktiven Lernsettings als Neuorientierung

Learning Centres in Österreich

1. Einleitung

Bildung und Weiterbildung sind für jeden die zentralen Voraussetzungen für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung, lebenslanges Lernen ist zu einer Herausforderung für alle Teile der Gesellschaft geworden. Vor allem der Umgang mit dem Computer und dem Internet erfordert neue Zugänge zum Lernen, neue Lernformen und Lernumgebungen, die von Bildungseinrichtungen gestaltet werden müssen. Ein Weg dabei ist die Errichtung von Learning Centres.

Learning Centres können das lebenslange Lernen fördern. Idealerweise unterstützen sie auch die schulische und die außerschulische Bildung. Sie sind wichtig, um Grundkenntnisse, besonders im Bereich der Informationstechnologien, der Sprachen und der beruflichen Weiterqualifizierung, zu vermitteln. Wichtige Elemente sind dabei: ein offener und barrierefreier Zugang für die Teilnahme an den Angeboten, Lernberatung als eine wichtige Dienstleistung, Unterstützung selbstbestimmter Lernprozesse.

Ansätze für Learning Centres lassen sich heute in den verschiedensten Institutionen finden: in Firmen und Bibliotheken, in Fachhochschulen und Universitäten, in Sprachinstituten und Erwachsenenbildungseinrichtungen. Art, Größe und Aufgabe der Learning Centres sind oft sehr unterschiedlich. Manche sind öffentlich zugänglich, andere können z.B. nur von Mitarbeiter/inne/n einer Firma genutzt werden. Auch in Österreich gibt es Ansätze, weitergehende Konzepte für Learning Centres zu entwickeln und umzusetzen.

Im vorliegenden Beitrag wird ausgehend von der Darstellung der Situation der Erwachsenenbildung, der gesetzlichen Regelungen und der politischen Zuständigkeiten der Begriff Learning Centre näher bestimmt und auf die besondere Rolle der Bibliotheken bei der Errichtung von Learning Centres eingegangen. Anhand von drei Beispielen werden Umsetzungen vorgestellt: der „Wissensturm“ in Linz sowie die „neue Hauptbücherei“ und die „Lernbar“ in Wien. Die Be-

schreibung von Perspektiven der Entwicklung von Learning Centres in Österreich schließt den Beitrag ab.

2. Zur Struktur der Erwachsenenbildung

2.1 Allgemeines

Die Erwachsenenbildungslandschaft in Österreich ist gekennzeichnet durch eine Vielfalt von Einrichtungen, die mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen versuchen, eine Bildungsinfrastruktur für erwachsene Lernende zu gestalten.

Im Gegensatz zum übrigen Bildungssystem ist der Erwachsenenbildungsbereich nicht durch gesetzliche Regelungen geordnet. Lediglich das Förderungsgesetz der Erwachsenenbildung wurde 1973 vom Parlament beschlossen, mit dem Inhalt, dass der Bund Einrichtungen der Erwachsenenbildung fördern soll. So bleibt dieser wichtige Teil des Bildungssystems der freien Initiative der Träger überlassen, die sich ihrerseits um Förderungen durch öffentliche Körperschaften bemühen müssen.

„Das 1973 geschaffene EB-Förderungsgesetz hat zu einer Professionalisierung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung beigetragen und zahlreiche Impulse für die Weiterbildungslandschaft gegeben. Es enthält eine Verpflichtung zur finanziellen Förderung, legt jedoch keine Förderhöhen fest. Es sichert den Verbänden Unabhängigkeit zu, denn der Bund verpflichtet sich, weder in die Programm- noch in die Lehrplangestaltung einzugreifen“ (Schneeberger/Schlögl 2003, S. 11).

2.2 Zuständigkeiten für die Erwachsenenbildung¹

Bund²

Im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sind zwei Abteilungen für die Erwachsenenbildung zuständig. Eine Abteilung koordiniert die Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Stellen und den Verbänden der Erwachsenenbildung. Die zweite Abteilung ist für Finanzierung zuständig.

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang agiert als Kompetenzzentrum für die Weiterbildung. Die Aufgaben bestehen in der Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung und Durchführung von Bildungsprogrammen zur Qualifizierung von Mitarbeitenden, die in der Weiterbildung, in der Bibliotheks-, Kultur- und Sozialarbeit tätig sind (vgl. Rosc 1999, S. 12).

1 Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an Schneeberger/Schlögl 2003 und Lenz 2005.

2 Informationen im Internet unter: www.erwachsenenbildung.at (Stand: 19.02.2006)

Länder und Gemeinden

Die Erwachsenenbildung ist keine verfassungsrechtliche Kompetenz des Bundes. Die Umsetzung erfolgt je nach Bundesland verschieden und reicht von der Bereitstellung von Mitteln für die Erwachsenenbildungseinrichtungen bis hin zur Einrichtung von Abteilungen in den Landesverwaltungen, die auch andere Bildungsangelegenheiten betreuen. In fast allen Ländern gibt es finanzielle Mittel für die Individualförderung von Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung. Die Anspruchsberechtigungen und auch die Förderhöhen sind unterschiedlich.

Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs

Als Gesprächsforum der wichtigsten Einrichtungen der österreichischen Erwachsenenbildung konstituierte sich 1972 die „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ). Sie ist ein unabhängiges Forum der Begegnung und Zusammenarbeit der österreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen, das bei aller Wahrung der Selbstständigkeit der einzelnen Institutionen gemeinsame Anliegen und Projekte bearbeitet und gemeinsame Interessen nach außen vertritt. Die in der Konferenz vertretenen Verbände sind nicht gewinnorientiert, leisten eine kontinuierliche und planmäßige Bildungsarbeit und haben Zweigstellen im ganzen Land.

2.3 Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich

In Österreich wird die Erwachsenenbildung in berufliche und allgemeine Weiterbildung eingeteilt. Die berufliche Weiterbildung zielt auf Qualifikationen für die Berufstätigkeit. Sie soll dazu beitragen, Arbeitsplätze zu sichern, den beruflichen Wiedereinstieg und Aufstieg zu ermöglichen. Allgemeine Bildung ist nicht so funktional zu sehen. Ihre Ziele dienen mehr der persönlichen Entfaltung. Es werden allgemeinbildende Inhalte vermittelt.

Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung

- Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs (www.erwachsenenbildung.at; Stand: 19.02.2006)
- Büchereiverband Österreichs (www.bvoe.at; Stand: 19.02.2006)
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung (www.arge-bildungshaeuser.at/start.htm; Stand: 19.02.2006)
- Ring Österreichischer Bildungswerke (www.members.telering.at/bildungswerke; Stand: 19.02.2006)
- Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (www.voegb.at; Stand: 19.02.2006)
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (www.vhs.or.at; Stand: 19.02.2006)
- Volkswirtschaftliche Gesellschaft (www.vwg.at; Stand: 19.02.2006).

Organisationen der beruflichen Erwachsenenbildung

- Berufsförderungsinstitut (www.bfi.or.at; Stand: 19.02.2006)
- Ländliches Fortbildungsinstitut (www.lfi.at; Stand: 19.02.2006)
- Wirtschaftsförderungsinstitut (www.wifi.at; Stand: 19.02.2006).

Die oben genannten Erwachsenenbildungseinrichtungen sind in der KEBÖ vertreten. Daneben gibt es noch zahlreiche private Bildungsinstitute.

Nach Umfragen, die einen Erhebungszeitraum von einem Jahr erfassen, besuchen etwa 20% bis 30% der Gesamtbevölkerung (Österreich hat ca. 8 Millionen Einwohner) Institutionen der Erwachsenenbildung. Die Ergebnisse des Mikrozensus zum lebenslangen Lernen im Jahr 2003 (herausgegeben von Statistik Austria) zeigen, dass sich 12,5% der 25- bis 64-Jährigen weiterbilden. Die KEBÖ-Mitglieder zählten im Arbeitsjahr 2003 bei 204.000 Veranstaltungen 5,01 Mio. Teilnahmen.³

Betriebliche Weiterbildung (im eigenen Unternehmen)

Betriebe sind oft Lernorte Erwachsener: Schulungen im eigenen Unternehmen sind zunehmend wichtige Formen der kursartigen Qualifizierung im Beruf, hinzu kommt das informelle Lernen am Arbeitsplatz, das hohen Stellenwert hat.

Hochschulen als Erwachsenenbildungseinrichtungen

Seit Mitte der 1990er Jahre betreiben die Wirtschaftsverbände über ihre Wirtschaftsförderungsinstitute alleine oder mit anderen Einrichtungen in den Bundesländern Fachhochschulen. Die österreichischen Universitäten spielen als Bildungseinrichtungen für Erwachsenenweiterbildung keine sehr große Rolle. Erst in den letzten Jahren werden auch hier berufsbegleitende Abschlüsse (MBA) angeboten.

Der Arbeitmarktservice (AMS)

Das Ziel der Arbeitsmarktausbildung ist, durch die Vermittlung von beruflichen Kenntnissen sowie von sozialen Kompetenzen den arbeitssuchenden Menschen zu helfen, sich wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Der AMS ist in Bundes-, Landes- und Regionalorganisationen gegliedert. Auf allen Ebenen werden die Sozialpartner (Vertreter der Wirtschaft, Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Österreichischer Gewerkschaftsbund und Vereinigung der österreichischen Industrie) in die Geschäfte miteinbezogen.

³ Informationen im Internet unter: www.statistik.at/fachbereich_03/kultur_txt9_03.shtml (Stand: 19.02.2006)

2.4 Aktuelle Diskussionen

Themen der aktuellen Diskussion in der Erwachsenenbildung sind Bildungsberatung, Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Förderung der Bereitschaft zur Weiterbildung, Bildungsfinanzierung, Kompetenzanerkennung, neue Lernformen wie E-Learning und Blended Learning sowie Lernplattformen.

In den letzten Jahren hat die Anzahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen und der Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung stark zugenommen und führte zu Unübersichtlichkeit. Um dieser entgegenzuwirken, wurden Bildungsberatungsstellen und Bildungsinformationsstellen eingerichtet.

Durch eine übergreifende Aus- und Fortbildung der haupt- und nebenberuflichen sowie ehrenamtlichen Erwachsenenbildner/innen, Bildungs- und Berufsberater/innen und Bibliothekar/inn/e/n soll eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung erreicht werden. Es wurden Qualitätsstandards festgelegt und Zertifikate für die berufliche Qualifikation entwickelt. Besonderer Wert wird auf die Entwicklung innovativer organisatorischer und methodisch-didaktischer Modelle gelegt (vgl. Bundesministerium 2001).

Ein wichtiges Thema ist die Förderung der Bereitschaft zur Weiterbildung. Besonders die Teilnahme an der Weiterbildung in den Bevölkerungsgruppen, die maximal über einen Pflichtschulabschluss (niedrig qualifizierte Personen) verfügen, fällt deutlich hinter anderen Bildungsgruppen zurück. Hier wird versucht, Wege zur Weiterbildung aufzuzeigen, um die Bildungsteilnahme nachhaltig zu stärken. Dies geschieht z.B. durch Schnupperangebote (Bildungserfahrung ohne Verpflichtung), zielgruppengerechte Information und Beratung sowie durch Auffrischkurse. Außerdem wird das informelle Lernen stärker mit einbezogen, Trainingsprogramme für die Arbeit mit Niedrigqualifizierten und besonders niedrigschwellige Angebote werden entwickelt (Inhalte, Zeitstruktur, Didaktik ...) (vgl. Mörth 2005).

Die Bildungsfinanzierung ist Österreich-weit sehr unterschiedlich gestaltet.⁴ Es können in den Bundesländern verschiedene Möglichkeiten zur Weiterbildungsfinanzierung in Anspruch genommen werden. So gibt es u.a. Bildungsförderungen der Arbeiterkammer, das Bildungskonto in Oberösterreich, das Weiterbildungsgeld, die Bildungskarenz oder Bildungsschecks. Besonders bei der beruflichen Qualifikation gibt es einen Zuschuss vom Bund, von den Ländern und Gemeinden, Kammern und Gewerkschaften zu den Kosten für Kurse, Materialien und Reisen.

⁴ Informationen im Internet unter: www.erwachsenenbildung.at/foerderungen/foerderungen.php (Stand: 19.02.2006)

Fähigkeiten, die nicht im Rahmen von Bildungsveranstaltungen oder in formalen Bildungsinstitutionen wie Schule, Universität oder Erwachsenenbildung erworben wurden, haben bislang kaum formale Anerkennung erfahren. In zunehmendem Maße entstehen nun Möglichkeiten, Kompetenzen, die durch Lebens- und Berufserfahrung oder ehrenamtliches Engagement erworben wurden, nachvollziehbar zu dokumentieren.⁵

Sowohl in Unternehmen als auch an Hochschulen wird derzeit mit E-Learning die Hoffnung verbunden, Wissen zielgerichteter und vor allem kostengünstiger zu vermitteln, allerdings hat diese Lernform bei den Teilnehmern in der Erwachsenenbildung nicht den erhofften Erfolg. So findet man heute eher eine Mischform von E-Learning und Präsenzlernen, die mit dem Begriff „Blended Learning“ bezeichnet wird. Nach Ansicht mancher Expert/inn/en bietet E-Learning die große Chance, die Diskussion über eine neue Lernkultur voranzubringen. Interaktive Medien können ein guter Anlass sein, das Lernen und die Lernkultur zu überdenken, denn sie stellen besondere Anforderungen an den Lernenden, der durch eigenverantwortliches und kooperatives Lernen gefordert ist.⁶

Lernplattformen dienen zum Austausch unter den Kursteilnehmenden bzw. zwischen Teilnehmenden und Kursleitung. Hier kann jeder auf elektronisch zur Verfügung gestellte Unterlagen zurückgreifen. Diese ermöglichen individuelles und selbstständiges Arbeiten. Über die Lernplattform können die Teilnehmenden Dokumente herunterladen, ihre Arbeiten anderen zur Verfügung stellen, über Ferienzeiten hinweg in Kontakt bleiben, über Links zu anderen Websites gehen, Übungen selbstständig machen, Informationen abrufen etc.

2.5 Neue Herausforderungen für die Erwachsenenbildungseinrichtungen

Auf Grund der oben angeführten Themen ergeben sich neue Herausforderungen für die Erwachsenenbildungseinrichtungen. Neben der Entwicklung neuer auch medienbasierter Lernformen und -möglichkeiten und der Förderung des selbstgesteuerten Lernens sind dies vor allem die Verbesserung der Beratung und die Orientierung im Hinblick auf die individuelle Gestaltung des Lernens.

Die Erwachsenenbildner/innen sollten das Lernen noch umfassender organisieren. Im Gegensatz zur Schulausbildung, die zur Teilnahme verpflichtet, ist die

5 Informationen im Internet unter: www.erwachsenenbildung.at/bildungsinformation/kompetenznachweis/kompetenzanerkennung.php (Stand: 19.02.2006)

6 Informationen im Internet unter: www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Elearning.shtml (Stand: 19.02.2006)

Erwachsenenbildung auf die Freiwilligkeit und das Interesse des Einzelnen an Weiterbildung angewiesen. Das könnte dazu führen, dass es zu einem größeren Bildungsgefälle kommt. Deshalb muss sich die Erwachsenenbildung heute verstärkt der Bildungswerbung zuwenden. Es ist wichtig, dass sich Bildungsinstitute öffnen, Kooperationen und Partnerschaften eingehen und in allen Regionen präsent sind. Eine intensivere Zusammenarbeit der unterschiedlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen könnte zu einer Verbesserung der Bildungslandschaft beitragen. Einen weiteren wichtigen Baustein dürfte die Errichtung von Lernzentren darstellen. Welche Ansätze es hier in Österreich gibt, soll im Folgenden vorgestellt werden.

3. Learning Centres

Unter dem Begriff Learning Centre wird hier eine Einrichtung verstanden, die es dem Lernenden ermöglicht, selbstständig zu lernen. Dadurch soll einer breiten Öffentlichkeit die Gelegenheit geboten werden, zum Beispiel erste praktische Erfahrungen mit neuen Medien und Informationstechnologien zu machen. Hier kann jeder lernen, sein Wissen vertiefen und Informationen zu unterschiedlichen Themen erhalten, wie Sprachen, Beruf und Weiterbildung, Gesundheit, Persönlichkeitsbildung, Kunst und Kultur, Reisen usw. Neben einer guten Infrastruktur (Räume, Computer, Internet, Arbeitsplätze, Medien) sollte es Personal geben, das Lernkompetenzen vermittelt und die Lernenden unterstützt.

3.1 Die Bedeutung der Learning Centres für das lebenslange Lernen

Erwachsenenbildung braucht attraktive Learning Centres, um das lebenslange Lernen in der Breite der Bevölkerung zu fördern. Dazu werden ansprechende Räume benötigt, die zum Lernen ermuntern, mit gut geschultem Personal, das weiterhilft und Fragen beantwortet, das die Bereitschaft zur Weiterbildung fördert und somit das lebenslange Lernen unterstützt, vor allem auch für Bevölkerungsgruppen, die man als bildungsfern bezeichnen könnte, die nicht an längeren Kursen teilnehmen möchten oder nicht die Zeit dazu haben. Hier ist es wichtig, neue Formen von Angeboten zu entwickeln, um dem Wunsch nach einer Verbindung von Erlebnis und Bildung nachzukommen.

Die Aufgabe des Personals bzw. die Rolle der Lehrenden ändert sich in Richtung Beratung, Informationsvermittlung, Mentoring, Unterstützung von Lernen und Lernenden. Die Anforderung an Information, Beratung und Betreuung wird sich erhöhen. Deshalb ist es notwendig, das Personal besonders gut zu schulen.

3.2 Die Rolle der öffentlichen Bibliotheken bei der Errichtung von Learning Centres

Für die öffentlichen Bibliotheken ergibt sich vor dem Hintergrund dieser Entwicklung die Chance, ihrer historischen Rolle als Lernort gerecht zu werden (vgl. Umlauf 2001) und einen bedeutenden Beitrag zu leisten, wenn lebenslanges Lernen für alle zur Realität werden soll.

Bibliotheken können die formale Ausbildung ergänzen. Ihre Aufgabe sollte allerdings über diese Assistenzrolle hinausgehen. Sie müssen in Zukunft auch das informelle und selbstmotivierte Lernen unterstützen. Um eine Kultur des lebenslangen Lernens zu schaffen, braucht es unter anderem auch Lernmöglichkeiten, die flexibel und den Bedürfnissen des Einzelnen angepasst sind. Genau diese sollen Bibliotheken bieten, sie können dafür der ideale Raum sein. Darüber hinaus bietet die Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen für Bibliotheken Optionen für die gemeinsame Planung von Angeboten auch im formalen Bildungskontext.

Bibliotheken können eine wichtige Rolle bei der Förderung des lebenslangen Lernens spielen, da sie Ausgangspunkt für das Erlernen von Methoden zum Umgang mit Informationen und zur Erschließung von Wissen sind. Sie bieten öffentliche Zugänge zum Internet und oft auch Einführungskurse für Internet-Recherche oder zum Umgang mit CD-ROMs und Datenbanken an. Sie veranstalten Expertengespräche, Lernberatungen und Schnupperkurse in Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen. Ihre spezifische Kompetenz liegt in der Förderung von Lese- und Medienkompetenz. Bibliotheken bieten vielfältige Unterstützung, indem sie Informationen strukturieren, Linksammlungen aufbauen und sie zielgruppengerecht aufbereiten. Sie helfen somit bei der Orientierung in der Informationsflut.

Wie gezeigt, haben Erwachsenenbildungseinrichtungen und Bibliotheken spezifische Potenziale zur Förderung des lebenslangen Lernens. Bei der Entwicklung neuer Lerninfrastrukturen wie Learning Centres ergeben sich vor allem aus der Vernetzung der spezifischen Kompetenzen des „Bildungsdienstleisters“ auf der einen und des „Informations- und Wissensdienstleisters“ auf der anderen Seite innovative Möglichkeiten. In welche Richtung sich diese Entwicklung in Österreich bewegt, soll im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele gezeigt werden.

4. Learning Centres in Österreich

Eine Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens besteht in der Schaffung neuer Bildungsinfrastrukturen durch die Zusammenführung und Integration bereits bestehender Bildungseinrichtungen. Im Folgenden werden drei Beispiele vorgestellt:

- der Wissensturm, ein neues Gebäude für die Volkshochschule und Stadtbibliothek Linz,
- die Wiener Hauptbücherei, Beispiel einer gelungenen Kooperation zwischen Bibliothek und Volkshochschule,
- die Lernbar, ein interkulturelles Lernzentrum in Wien.

1.1 Der Wissensturm in Linz⁷

Ausgangslage

Der Gemeinderat der Stadt Linz hat am 3. Juni 2004 beschlossen, für die Volkshochschule und die Stadtbibliothek ein neues gemeinsames Haus zu errichten. Der Baubeginn erfolgte im Frühjahr 2005, das neue Gebäude wird voraussichtlich im September 2007 eröffnet. Der Standort wurde an einer sehr prominenten Stelle gewählt, in der Nähe des Bahnhofs. Stadtbibliothek und Volkshochschule werden neue, zeitgemäße und den hohen Qualitätsstandards entsprechende Räumlichkeiten erhalten. Die gemeinsame räumliche Unterbringung wird auch zu gemeinsamen inhaltlichen Profilen und Aktivitäten im Interesse der Kund/inn/en führen.

Durch die Konzentration der Volkshochschule und der Stadtbibliothek an einem Standort können die Stärken der beiden Einrichtungen optimal genutzt und neue Angebote geschaffen werden. Der Wissensturm wird Möglichkeiten für lebenslanges Lernen bieten und ein Ort der Literatur und Mediennutzung sein. Es wird so ein Zentrum für Sprachen und interkulturelle Begegnung sowie ein Kulturvermittlungszentrum entstehen. Großer Wert wird auf die Bereiche Gesundheitsbildung, politische Bildung, berufsbegleitende Bildung und auf den zweiten Bildungsweg gelegt werden.

Der Wissensturm wird im Bibliotheksbereich den umfassenden Zugang zu Medien und Informationen ermöglichen, und im Volkshochschulbereich werden klassische Kurse, Vorträge und sonstige Veranstaltungen angeboten. Mit einem Selbstlernzentrum soll die Möglichkeit zum informellen und selbstgesteuerten Lernen geschaffen werden. Der Wissensturm wird viele Möglichkeiten der Me-

⁷ Informationen im Internet unter: www.wissensturm.at (Stand: 19.02.2006)

diennutzung bieten, inklusive der Einrichtung von Radio- und Fernsehstudios für die Medienwerkstatt. Durch die räumliche Gestaltung des Wissensturms soll Lernen angeregt werden. Die Nutzer/innen werden eine Reihe von Zusatzleistungen wie Kinderbetreuung, Bistro usw. vorfinden. Die Leistungsvielfalt wird durch Beratungsangebote kundenorientiert vernetzt.

Zielgruppen

Der Wissensturm ist eine öffentliche Bildungseinrichtung und wendet sich an alle Bewohner/innen der Stadt Linz und der umliegenden Gemeinden. Besonderer Wert wird auf den offenen Zugang vor allem auch für Menschen mit Behinderungen gelegt werden. Da eine Steigerung der Zahl von Kunden im Bibliotheks- und Bürgerservicebereich erwartet wird, ist die Planung des Service-Points im Foyer besonders wichtig, da er das gesamte Leistungsangebot als eine Art „One-Stop Shop“ unterstützen soll und eine enorme Flexibilität von den Mitarbeiter/inne/n einerseits und vom Raumkonzept andererseits verlangt.

Für die Hauptbibliothek selbst bedeutet die Übersiedlung in den Wissensturm eine Erweiterung des Medienbestandes und eine Verschiebung des Kundenprofils. Der neue Standort in Bahnhofsnähe macht den Wissensturm zum idealen „Stop-Over“ für Pendler/innen. Das zusätzliche Angebot im Selbstlernzentrum ist für alle gedacht, die sich weiterbilden möchten, ihre Zeit des Lernens selber einteilen und dafür neue Medien nutzen wollen. Durch das einrichtungsübergreifende Management der Kundendaten können alle Kunden sowohl der Volkshochschule als auch der Bibliothek über alle Angebote im jeweiligen Interessensbereich informiert werden (vgl. Gramsjäger/Merschitzka 2005).

Organisation

Die Zusammenlegung von Volkshochschule und Stadtbibliothek und die Schaffung gemeinsamer Profile bedeuteten auch, dass man sich Gedanken über die Organisation des Gebäudes machen musste. Der Bau sollte keinesfalls ein beziehungsloses Nebeneinander der beiden Einrichtungen bewirken. Ziel der Organisationsentwicklung ist dabei, aus einer räumlichen Zusammenführung auch eine inhaltliche und organisatorische Einheit zu machen.

Die Profile

Das Angebot von Stadtbibliothek, Selbstlernzentrum und Volkshochschule im Wissensturm soll sich über sechs bis acht Produkte definieren. Von Anfang an wurde dafür eine Abkehr von der traditionellen Linienorganisation hin zu einer produktorientierten Matrix angedacht. Eine Variante sieht den Einsatz von für ihr Profil voll verantwortlichen Produktmanager/inne/n vor, die das Medienangebot der Bibliothek und die Kursangebote der Volkshochschule aufeinander abstim-

men. Angestrebt wird von Beginn an die profilzentrierte Zusammenarbeit von Mitarbeiter/inne/n der Volkshochschule und der Bibliothek, beginnend mit gemischt besetzten Teams.

Eine Besonderheit der Stadtbibliothek ist ihre Funktion als Bürgerservice-Einrichtung. An allen Standorten der Bibliothek können Dienstleistungen, wie Melde- und Fundwesen, Eingaben an die Stadtverwaltung usw., in Anspruch genommen werden. Dadurch lernen auch Bibliotheksferne die Bibliothek kennen und werden motiviert, ihre Angebote zu nutzen. Mehr als 10% aller Neueinschreibungen der Bibliothek in den letzten fünf Jahren sind dieser Zusatzfunktion zu verdanken. Ein weiterer positiver Aspekt dabei war die Steigerung des Ansehens und die Verankerung der Bibliothek innerhalb der städtischen Verwaltung auf zwei Ebenen.

Der Bau

Der Wissensturm besteht aus einem dreigeschossigen Sockelbau und einem integrierten 15 Stockwerke hohen Turm in elliptischer Form auf einer Grundstücksfläche von rund 2.300 m².

Im Erdgeschoss gibt es neben dem Foyer Flächen für die Bibliothek, einen Gastronomiebereich und einen Veranstaltungssaal. In der Eingangshalle wird es einen Info-Point für Erstinformationen und ein gemeinsames ServiceCentre von Volkshochschule und Stadtbibliothek geben. Hier kann man sich zu VHS-Kursen anmelden, Bücher und Medien ausleihen und zurückgeben, man erhält Informationen und Auskünfte über Kurse und Veranstaltungen der VHS sowie alle Bibliotheksinformationen. Darüber hinaus werden in diesem Bereich Bürgerservice-Leistungen der Stadt Linz, wie Meldewesen, Bewohnerparkkarten, Aktivpässe usw., angeboten.

Der klassische Bibliotheksbereich ist im Erdgeschoss, im ersten und zweiten Obergeschoss und im dritten Stockwerk des Turmes untergebracht. Im Turm sind noch die Büroräume, die Kurs- und Veranstaltungsräume der Volkshochschule (klassische Kursräume, Kreativzentrum, Bewegungs- und Gesundheitszentrum, EDV- und Technikzentrum) gelegen. Im 15. Stockwerk wird es einen besonders gut ausgestatteten multifunktionalen Veranstaltungsraum mit Blick über die Stadt Linz geben.

Ein Teil des ersten Obergeschosses wird der Synergiebereich für die beiden Einrichtungen sein. Hier sind eine Ausstellungsfläche, eine Medienwerkstatt, ein multifunktionaler Seminarraum und ein Selbstlernzentrum vorgesehen. In Verbindung mit dem Selbstlernzentrum werden die Sachmedien mit Einzel- und Gruppenarbeitsplätzen aufgestellt.

Das Selbstlernzentrum (SLZ) im Wissensturm

Das SLZ wird ein zentraler Bereich sein, der Volkshochschule und Stadtbibliothek miteinander verbindet. Im Wissensturm sollen durch die VHS-Kurse formale Lernangebote abgedeckt und durch die Bibliothek soll informelles Lernen gefördert werden. Das SLZ wird nun die Kernfunktion haben, zwischen selbstgesteuertem und organisiertem Lernen zu vermitteln.

Eine breite Öffentlichkeit soll die Gelegenheit haben, erste praktische Erfahrungen mit den Informationstechnologien zu machen. Den Kund/inn/en soll geholfen werden, sich in der Informationsflut zurechtzufinden. Durch Beratungen, persönliche Informations- und Auskunftsdienste werden sie dabei unterstützt. Ein bedarfsgerechter Medienpräsenzbestand zu bestimmten Themen steht den Besucher/inne/n jederzeit zur Verfügung. Lernmaterialien und multimediale Arbeitsplätze erweitern das Angebot. Die Entwicklung von selbstorganisierten Lernformen soll hier gefördert werden. Es soll die Möglichkeit zur Prüfungsvorbereitung, zur beruflichen Qualifikation und Weiterqualifikation gegeben sein. Ziel ist es, gute Rahmenbedingungen für die Lernenden zu schaffen und sie den zukünftigen Lernbedürfnissen anzupassen.

Das SLZ soll ebenso zum Kommunikationszentrum werden, zu einer Plattform, wo sich Personen zum gegenseitigen Wissensaustausch treffen können. Es soll möglich sein, in Gruppen zusammen zu arbeiten, aber auch ungestört alleine zu lernen. Eine Lese- und Aufenthaltszone mit Gruppenplätzen und Einzelsitzplätzen ist vorgesehen. Um das alles bieten zu können, müssen Netzwerke und Kooperationen mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen aufgebaut werden.

4.2 Die neue Hauptbücherei in Wien – „Das Schiff in der Brandung“⁸

Mit der Errichtung der neuen Hauptbücherei in Wien (Eröffnung April 2003) wurde ein Zeichen für Medienkompetenz und Bildung gesetzt. Die Standortwahl am „Gürtel“, einer der verkehrsreichsten Straßen von Wien mit Zugang zur U-Bahn-Station, führte zu einem großen Besucherzustrom.

Die neue Hauptbücherei sieht sich als Ort, der leicht Zugang zu Informationen jeder Art bietet. Neben dem Zugang zu Informationen in gedruckter oder digitalisierter Form bietet sie Beratung und Orientierung in der Informationsvielfalt. Sie ist ein Ort der Begegnung mit den Künsten, vor allem mit Literatur. Sie unter-

⁸ Informationen im Internet unter: www.buechereien.wien.at (Stand: 19.02.2006); Informationen für diesen Beitrag erhielt ich von Christian Jahl, dem Leiter der neuen Hauptbücherei in Wien.

stützt Menschen in der Aus- und Weiterbildung: In einer Zeit, in der die Menschen gezwungen sind, sich ständig neuen Anforderungen der Berufs- und Lebenswelt zu stellen und sich mit der Beschaffung von Informationen und abrufbarem Wissen zu beschäftigen, ist die Bücherei ein Ort der lustvollen Begegnung mit populär aufbereiteten Wissens- und Bildungsinhalten.

Sie unterstützt die Leseförderung, denn Lesen bildet auch im Zeitalter des Internet die Basiskulturtechnik. Das Medienangebot umfasst Unterhaltungsromane, populäre Sachbücher, Ratgeber zur Freizeitgestaltung, CDs, DVDs und Videos, Lernmaterialien, die dafür sorgen, dass neben Medien für Ausbildung und Beruf auch die Entspannung nicht zu kurz kommt. Der sinnvolle Umgang mit neuen Medien wird durch EDV-Literatur, Beratung, Schulungen und Workshops gefördert. Die neue Hauptbücherei bietet Lernhilfen vor allem im Computer- und Sprachenbereich: Die Fähigkeit zum selbstbestimmten, lebenslangen Lernen und zu vernetztem Denken ist die Schlüsselkompetenz der Wissensgesellschaft. Individuelles, selbstgesteuertes Lernen braucht Lernstützpunkte.

Die neue Hauptbücherei sucht Kooperationen mit anderen Kultur- und Bildungseinrichtungen, Unternehmen und anderen Institutionen zur Bündelung von Kompetenz.

Die Hauptbücherei präsentiert sich als Learning Centre durch

- den verstärkten Bestandsausbau zu den Themen Beruf und Weiterbildung, Literatur und Sprache,
- die Bereitstellung multimedialer Benutzerarbeitsplätze mit Internet-Zugang und Lernprogrammen,
- die Gliederung des Medienbestandes in Lernbereiche,
- die Internet-Angebote und die Bereitstellung von themenspezifischen Linksammlungen,
- Kooperationen mit Bildungseinrichtungen,
- Kurse und Schulungen in der Bibliothek.

Beispiele

College „Literatur und Sprache“

In diesem Bereich (College = Bezeichnung für einen Themenbereich) findet man alle Medienarten zum Spracherwerb an einem Platz vor. Es gibt eine Fremdsprachenbibliothek und umfangreiche Lehrmaterialien zum Thema Sprache. Hörplätze sind in unmittelbarer Nähe, hier kann man Sprachkurse vor Ort nutzen. Es gibt Internet-Plätze zur Nutzung und CD-ROMs vom CD-ROM-Server zum Thema Sprache. Außerdem bietet die Bibliothek auch DVDs an, die schon mehrsprachig angelegt sind.

Was das Medienangebot betrifft, so zählen Sprachlernprogramme auf Kassette, CD oder CD-ROM zu den am meisten nachgefragten Medien. Hier reicht das Angebot von den gängigen europäischen Sprachen bis zu Japanisch und Kiswaheli.

Wesentlich für den Bereich Sprache ist auch die Lage der Hauptbücherei. Sie liegt an der Grenze zwischen dem 7. und dem 15. Bezirk in Wien. Während der 7. Bezirk als „Kulturbezirk“ gilt (Museumsquartier), mit einem großen Anteil von Bildungsbürger/innen und Student/innen, hat der 15. Bezirk die prozentuell höchste Zuwandererrate der Stadt. Das bedeutet, Deutsch als Fremdsprache bzw. als Zweitsprache ist ein wichtiges Thema in der Hauptbücherei, wo die Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen und Schichten als ein Akt interkulturellen Lernens angesehen wird.

College „Know-how“

In der Hauptbücherei stehen den Kunden zusätzliche Benutzerplätze zur Verfügung. Allein dem College „Know-how“ sind 14 Plätze zugeteilt. Dort wurden Multimedia-PCs zum Üben und Lernen mit Spezialprogrammen (Grafik, Audio, Webdesign usw.) beziehungsweise Arbeitsplätze mit dem Office-Softwarepaket zum Erlernen des Umganges mit diesen Anwendungen oder zur Erstellung von Bewerbungen eingerichtet.

In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Wien-Meidling wurde ein spezielles Kursprogramm in der Bibliothek zusammengestellt: In zwei Unterrichtseinheiten werden folgende Programme vorgestellt: „Excel – zum Kennenlernen“, „PowerPoint“, „Cubase SX/SL – Erstellung von Tonspuren für Video, Homepage bzw. Präsentationen“, „Photoshop 7.0“, „Acrobat 5.0“, „Premier 6.5“. Die Hauptbücherei stellt den Raum mit Computerarbeitsplätzen zur Verfügung und gibt die Themen vor, die Volkshochschule sucht die Referent/innen aus. Die Kursleitenden werden aus dem Veranstaltungsbudget der Bibliothek bezahlt. Die Teilnahme an den Kursen ist kostenlos.

Im Bereich Beruf und Karriere gibt es mehr als 50 verschiedene Titel zum Thema Bewerbung in Buchform und auf Video. Ergänzend dazu gibt es die Marketing-CD-ROM mit Informationen über Betriebe. Die Computer sind mit MS Office Professional ausgestattet, sodass man Bewerbungen vor Ort schreiben und per E-Mail gleich versenden kann.

Eine wesentliche Aufgabe ist es, bei den Mitarbeiter/innen Informationskompetenz zu entwickeln. Deshalb ist ein differenziertes Fortbildungsprogramm vorgesehen, damit sie die neuen Aufgaben bestmöglich erledigen können.

Senienschulungen

Unter dem Titel „Seniorenfreundliche Hauptbücherei“ finden wöchentlich besondere Schulungen für die ältere Generation statt. Drei ehrenamtliche Mitarbeitende (Senior/inn/en) helfen bei der Mediensuche im elektronischen Katalog und am Regal. Außerdem helfen sie bei der Orientierung im Haus und machen Bibliotheksführungen. Der Grund ist, dass seit der Eröffnung die Zahl der über 60-jährigen Nutzer/innen rückläufig ist. Die älteren Menschen haben Probleme, sich in der Weitläufigkeit des neuen Hauses zurechtzufinden, und scheuen vor der technischen Ausstattung zurück. Durch dieses spezielle Schulungsangebot hofft man, diese Lücke wieder zu schließen.

Unter dem Motto „Es ist immer etwas los in der Bibliothek“ gibt es noch viele Beispiele für den anregenden Lernort Bibliothek, wie Ausstellungen, Lesungen, Vorträge, Impulsreferate oder die Leselounge.

3.3 Lernbar – EU-Projekt „Bildungsdrehscheibe“⁹

Die Lernbar ist ein interkulturelles Learning Centre. Hier können Menschen, die in bestimmten Teilen des 2. und des 20. Bezirks von Wien wohnen oder arbeiten, ein breites Bildungsprogramm in Anspruch nehmen. In diesen Bezirken leben hauptsächlich Migrant/inn/en. Es handelt sich hier um ein EU-gefördertes Projekt, das vom Wiener Integrationsfonds initiiert wurde. Dieses Projekt soll die Bildungssituation sozial benachteiligter Menschen verbessern.

Neben einem Angebot an günstigen Deutsch- und EDV-Kursen kann man dort auch „Lernen lernen“. Dabei werden die Besucher/innen von kompetenten Lernberater/innen unterstützt. Es wurde ein Learning Centre errichtet, wo vor allem autonome Lernformen besondere Beachtung finden sollen. Auf individuelle Förderung wird großer Wert gelegt. Mit verschiedenen Methoden in den Lernprozessen wird versucht, das gewünschte Ziel zu erreichen.

Seit Projektbeginn erstellen zehn Bildungseinrichtungen gemeinsam ein Programm. In Zusammenarbeit mit dem Integrationshaus, dem Verein Orient Express, dem jüdischen Berufsbildungszentrum, dem Verein Pyramidops, den türkischen Vereinen ATIB und AKABE sowie dem Berufsförderungsinstitut Wien konnten insgesamt 3.296 Unterrichtseinheiten bzw. Beratungsstunden angeboten werden, die von 304 Personen in Anspruch genommen wurden. Es wurden 25 Sprach- und EDV-Kurse, ein Hauptschulabschlusskurs sowie eine intensive

⁹ Die Informationen für die Beschreibung der Lernbar entstammen in erster Linie von der Homepage www.interface.or.at (Stand: 19.02.2006)

muttersprachliche Bildungsberatung durchgeführt. Ziel ist es, besonders für Migrant/inn/en Chancengleichheit vor allem am Arbeitsmarkt herzustellen.

Auf 255 m² gibt es neben Kursmaßnahmen im Bereich Spracherwerb und EDV sowie einer individuellen Bildungsinformation und Bildungsberatung auch verschiedene Aktivitäten im Bereich des selbstgesteuerten Lernens. Der methodische Ansatzpunkt des autonomen Lernens ist bedürfnis- und ressourcenorientiert. Lernziele werden je nach individueller Ausgangslage festgestellt, und danach wird ein maßgeschneiderter Lernplan mit Unterstützung der Betreuer/innen erstellt. Dieser richtungweisende Ansatz ermöglicht den Nutzer/inne/n individuell zugeschnittene Lernprozesse. Die Lernbar kann somit genutzt werden, um in Ergänzung zu den angebotenen EDV- und Sprachkursen Wissen zu festigen oder in Kleingruppen oder einzeln Wissen zu erwerben.

Es gibt in der Lernbar einen Seminarraum für 20 Personen, einen EDV-Schulungsraum mit elf Arbeitsplätzen, einen Raum für Kommunikation mit drei Internet-Plätzen und eine Lernmittelbibliothek mit vier Leseplätzen. Neben den Lernprogrammen finden sich in der Bibliothek Lern- und Unterrichtsmaterial sowie diverse Nachschlagewerke.

Die Räumlichkeiten werden auch für Veranstaltungen und Vernetzungstreffen genutzt. Bei allen Aktivitäten besteht die Möglichkeit der Kinderbetreuung nach vorheriger Anmeldung und Absprache. Die Lernbar gibt es seit dem Frühjahr 2003.

5. Perspektiven

Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass es auch in Österreich eine Entwicklung zur Errichtung von Learning Centres gibt. Das könnte zu einer neuen Qualität in der Erwachsenenbildung führen. Im Folgenden werden vor dem Hintergrund der bereits gemachten Erfahrungen wichtige Voraussetzungen für funktionierende Learning Centres benannt:

Kooperationen

Bildungseinrichtungen sollten nicht nur räumlich (in einem Gebäude), sondern auch organisatorisch, d.h. auch im Verwaltungs-, Finanz- und Personalbereich, mit gemeinsamen Angeboten, Zielen und Profilen zusammengelegt werden (Beispiel: Wissensturm).

Bildungseinrichtungen sollten ein Learning Centre kooperativ betreiben. Es werden damit Synergieeffekte erzielt, denn jede Einrichtung hat spezielle Profile

und Stärken, die in diesen Zentren gebündelt werden können (Beispiel: Lernbar).

Auch wenn Bildungseinrichtungen räumlich getrennt sind, sollte es eine enge Zusammenarbeit geben: Projekte werden gemeinsam durchgeführt und längerfristige Kooperationen werden geplant (Beispiel: Neue Hauptbücherei).

Zielgruppen/Schwerpunkte

Learning Centres sollten grundsätzlich für möglichst viele Bevölkerungsgruppen offen sein. Dennoch ist es wichtig, Zielgruppen zu definieren, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen. Schwerpunktsetzungen sind besonders in den Bereichen Sprachen (auch Deutsch als Fremdsprache), EDV, persönliche und berufliche Weiterbildung zu finden.

Angebote

Wichtig ist eine gute Auswahl an neuen Medien und Unterrichtsmaterialien. Der Zugang zum Internet und zu PC-Arbeitsplätzen ist eine Grundvoraussetzung. Auf eine gute technische Ausstattung ist besonderer Wert zu legen. Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Themen mit Expert/inn/en können das Angebot erweitern.

Lernberatung

Die Leistungsvielfalt sollte durch Beratungsangebote vernetzt werden. Die pädagogische Betreuung kann die Effizienz des Lernvorganges erhöhen und die sinnvolle Gestaltung des eigenen Lernprozesses fördern. Durch die Integration von Selbstlernphasen in das traditionelle Kursangebot kann auch das selbstgesteuerte Lernen gut unterstützt werden. Die Beratung sollte aber noch viel weitreichender sein und auch auf andere Angebote im Umfeld der Lernzentren hinweisen (Bildungsberatung, Auskünfte über Veranstaltungen, Institutionen, Vereine, Rechtsberatung, Arbeitsmarkt usw.).

Personal

Um einen erfolgreichen Betrieb zu garantieren, braucht man gut geschultes Personal zur Auswahl der Medien, zur Lernberatung und zu Betreuung der technischen Geräte. Eine kontinuierliche Weiterbildung der Mitarbeiter/innen ist eine Voraussetzung dafür, die Qualität von Information, Beratung und Betreuung ständig zu verbessern.

Räumlichkeiten

Die Lernumgebung sollte einladend sein. Eine angenehme Atmosphäre unterstützt die Konzentration und das Lernen. Neben gemütlichen Sitzcken sollte es

gut ausgestattete (Computer-)Arbeitsplätze mit genügend Platz für die mitgebrachten Bücher und Unterlagen geben. Sinnvoll ist es, neben größeren Gruppenräumen auch Plätze zum ungestörten individuellen Arbeiten einzurichten.

Kommunikationszentrum

Learning Centres sollten neben dem selbstgesteuerten Lernen auch das Lernen in Gruppen ermöglichen und fördern. Dabei geht es vor allem um Wissens- und Erfahrungsaustausch, die wesentliche Bestandteile jedes Lernprozesses sind.

Im Gegensatz zu den nordeuropäischen Ländern, in denen es schon zahlreiche Learning Centres gibt, steht deren Einführung in Österreich erst am Anfang. Es ist zu hoffen, dass diese Entwicklung in Zukunft verstärkt gefördert wird. Learning Centres sind ein wichtiges Mittel zur Demokratisierung des Wissens- und Informationserwerbs, das auch für Menschen mit geringen Qualifikationen neue Lernmöglichkeiten eröffnet. Zudem können Learning Centres zu wichtigen Einrichtungen für das lebenslange Lernen werden.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): Österreichischer Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen der europäischen Kommission. Im Internet unter: www.lebenslangeslernen.at/downloads/A_MemoLaenderbericht_end.pdf (Stand: 19.02.2006)
- Gamsjäger, H./Merschitzka, H. (2005): Der Wissensturm, ein Ort des Lesens und des Lernens. In: Bibliothek. Forschung und Praxis, H. 3, S. 326–332
- Lenz, W. (2005): Portrait Weiterbildung Österreich. Bielefeld
- Mörth, I. (2005): Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. Im Internet unter: www.ooe.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-AACCEBCB/ooe/Studie-Endbericht_-_Niedrigqualifizierte_in_OOE_von_Moerth.pdf (Stand: 19.02.2006)
- Rosc, R. (1999): Erwachsenenbildung in Österreich – Ein Überblick. Wien
- Schneeberger, A./Schlögl, P. (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung. Im Internet unter: www.lebenslangeslernen.at/downloads/OECDAdultLearningDEEndbericht18-06-04.pdf (Stand: 19.02.2006)
- Umlauf, K. (2001): Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. In: Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.): Bibliothek und lebenslanges Lernen. Bielefeld, S. 35–55

Bestandsaufnahme IT-gestützter non-formaler Lernangebote als Basis der Konzeptentwicklung

Learning Centres in Slowenien¹

1. Einleitung

Das Slowenische Institut für Erwachsenenbildung (SIAE) wurde 1991 von der Regierung der Republik Slowenien mit dem Ziel eingerichtet, die Entwicklung der Erwachsenenbildung voranzutreiben. Da es sich um eine nationale Non-Profit-Organisation für Forschung, Entwicklung und Beratung im Bereich der Erwachsenenbildung in Slowenien handelt, bestand eine der Aufgaben im Jahr 2004 darin, ein Konzept für Learning Centres zu entwickeln. Von Beginn an stellte diese Initiative eine vielschichtige Aufgabe dar.

Der Zugang zu dieser Aufgabe basiert auf zwei Säulen: einer nationalen und einer internationalen. Das SIAE führte zwei nationale empirische Untersuchungen durch, die einen Überblick geben sollten: Eine Untersuchung zu organisiertem IT-gestütztem, nicht-formalem Lernen und eine Untersuchung zum gegenwärtigen Stand der Beratungsaktivitäten. Parallel dazu wurde das SIAE zur Teilnahme an einem Projekt der Generaldirektion für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission eingeladen. Dieses Projekt trägt den Titel „Developing local learning Centres and learning partnerships as a part of Member States targets for reaching Lisbon goals in the field of education and training“ und basiert auf Initiativen im Rahmen des „Education and Training 2010 Work Programme“ der Europäischen Kommission.

Das zuerst genannte „Learning Centre“-Konzept wurde vom Europäischen Sozialfonds finanziert und hatte zum Ziel, einen neuen systembezogenen Entwicklungsschritt auf nationaler Ebene zu gehen. Es war nicht nur gedacht als Einführung nationaler und internationaler Strategien, sondern als ein Lösungskonzept für das Erwachsenenbildungssystem.

¹ Der Beitrag wurde von den Autorinnen in Englisch erstellt. Übersetzung: Antje Kleine-Wiskott (Dortmund) und Dr. Richard Stang.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf den Herausforderungen im Bereich des nicht-formalen Lernens. Zunächst werden die Hauptsäulen des Konzepts beschrieben. Anschließend wird ein Überblick sowohl über die Situation der Erwachsenenbildung in Slowenien als auch über den Entwicklungsprozess und (erste) Ergebnisse des „Learning Centre“-Konzepts gegeben. Als Ausgangspunkt hierfür wurde ein bereichsübergreifender Zugang gewählt. Eine Gruppe von Repräsentanten aus drei Ministerien (Bildung und Sport, Kultur, Informationsgesellschaft), einer NGO und dem SIAE sowie einem Bildungspraktiker wurde gegründet, geleitet vom SIAE. Dieser Beitrag bezieht sich auf die Untersuchung zum IT-gestützten Lernen, genauer gesagt, auf die Ergebnisse der Analyse der fünf verschiedenen Formen von IT-gestütztem, nicht-formalem, lebenslangem Lernen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Interpretation der Ergebnisse als Grundlage für das „Learning Centre“-Konzept.

2. Die Hauptsäulen im Konzept „Learning Centre“

Die Diskussionen über lebenslanges Lernen haben ihren Ursprung in verschiedenen sozio-ökonomischen Entwicklungen, wie beispielsweise dem demographischen Wandel, bezogen auf die europäische Bevölkerung, in der Globalisierung von Märkten, dem technologischen Fortschritt, dem Wandel des Beschäftigungs- und Arbeitsmarktes, dem Anstieg des materiellen Wohlstands über Jahrzehnte in Europa etc. Eine ständige Verbesserung von arbeitsbezogenen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen während des ganzen Lebens ist unvermeidlich. Lebenslanges Lernen ist notwendig für einen erfolgreichen Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft.

Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ betont: „Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist“ (Europäische Kommission 2000, S. 6), die uns tagtäglich gestellt werden. Die Ausführungen in der Mitteilung der Europäischen Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (2001) leisten einen wichtigen Beitrag, um das strategische europäische Ziel zu erreichen, die wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Gesellschaft der Welt zu werden.

Die Hauptmerkmale des Konzepts vom lebenslangen Lernen (vgl. OECD 2004, S. 1f.) sind folgende:

- *eine systemische Sichtweise* (die Nachfrage nach und das Angebot von Möglichkeiten zum Lernen als Teil eines verknüpften Systems, das den gesamten Lebenslauf und alle Formen des Lernens umfasst);
- *Schwerpunkt auf den Lernenden* (der Fokus der Aufmerksamkeit rich-

tet sich nicht auf die Angebotsseite, sondern auf die Nachfrageseite, um die Bedürfnisse der Lernenden zu befriedigen);

- *Motivation zum Lernen* (Entwicklung der Fähigkeit, selbstbestimmt lernen zu lernen, bezogen auf Lerntempo, Inhalte und Formen);
- *Vielfalt der Ziele der Bildungspolitik* (zum Beispiel persönliche Entwicklung, Wissenserweiterung, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ziele etc.).

Eine besondere Aktion des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Bezug auf die Einführung der „Europäischen Beschäftigungsstrategie“ und der „Leitlinien zu Beschäftigung“ wurde mit der slowenischen ESF-Maßgabe „Lebenslanges Lernen“ umgesetzt. In diesem Zusammenhang ist es die Aufgabe des SIAE im Zeitraum 2004 bis 2006, das Netzwerk mit IT-gestützten lokalen und regionalen Beratungszentren, Zentren für Berufsberatung und IT-Lerneinrichtungen zu entwickeln und zu erweitern

3. Die Trends in der Erwachsenenbildung in Slowenien im Überblick – ein Entwurf

Um die Trends in der Erwachsenenbildung in Slowenien verstehen zu können, müssen einige historische Fakten genannt werden: Das Land mit seinen zwei Millionen Einwohner/innen und einem Bruttoinlandsprodukt, das 76% des EU-Durchschnitts erreicht,² hat in seiner Geschichte unterschiedliche Gesetzgeber und Bildungsautoritäten gehabt. Die Menschen waren in der Vergangenheit häufig durch Fremdherrschaft unterdrückt und es blieb ihnen entweder die Emigration oder aber die Anpassung an die Verhältnisse. Dies bezog sich auf die Sprache, die Überlebensstrategien, den Schutz der Privatsphäre vor offiziellen Eingriffen und führte zu guter Letzt zur Anerkennung der großen Bedeutung des Lernens. Die slowenische Erwachsenenbildung hat tiefe und sehr unterschiedliche Wurzeln, enge formale und informelle Netzwerke und eine abwechslungsreiche Entwicklungsgeschichte. Wir beziehen uns hier auf die Zeit, als durch die Erlangung der Unabhängigkeit 1991 im ganzen Land besondere Energien freigesetzt wurden. Es war das Jahr, in dem das Slowenische Institut für Erwachsenenbildung mit seinem Auftrag – Forschung, Entwicklung und Beratung im Bereich der Erwachsenenbildung – eingerichtet wurde.

Die Ergebnisse der 15 Jahre eines aktiven Erwachsenenbildungssystems liegen klar auf der Hand. Auch wenn die Erkenntnisse aus einer Untersuchung zur Alphabetisierung schockierend waren (vgl. Možina 2000), war das Bildungsan-

2 <http://evropa.gov.si/evropomocnik/question/43-9/> (Stand: 19.02.2006)

gebot in Form von neuen Programmen, privaten Bildungsinstitutionen und gesetzlichen Regelungen (z.B. *ReNPIO*) erfolgreich.

Die Anpassung und Ratifizierung der Resolution des Nationalen Programms für Erwachsenenbildung bis 2010 (*ReNPIO*) der Regierung der Republik Slowenien und ihres Parlaments wird als entscheidende Maßnahme angesehen. Diese Resolution reguliert auf ganzheitliche und systematische Weise den Bereich der Erwachsenenbildung durch die Definition von drei Hauptbereichen: die Ausweitung der allgemeinen Bildung für Erwachsene, die Anhebung des Niveaus der Bildungsbeteiligung von Erwachsenen und die Verbesserung der Qualifikationen Erwachsener entsprechend dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt. Um diese Ziele zu unterstützen, soll in verschiedenen Infrastrukturbereichen investiert werden. Zwischen 2004 und 2005 wurde folgenden Aktivitäten besondere Aufmerksamkeit geschenkt:

- Programme und Veranstaltungen für die Verbesserung der funktionalen Bildung von unterschiedlichen Zielgruppen mit geringerer Bildung, denn der Blick auf die Daten von 2002 zeigt, dass die Struktur der Bevölkerungsgruppe der 25- bis 64-Jährigen mit abgeschlossener weiterführender Bildung nicht besonders positiv ist (52,7% mit abgeschlossener einfacher und dreijähriger weiterführender Berufsbildung, 47,3% mit vierjähriger allgemeiner oder berufsbezogener weiterführender Bildung).
- Besondere nationale Programme für die Beseitigung des Bildungsdefizits (mehr als 2.000 berufstätigen Erwachsenen wurden die Gebühren für formale Bildung gezahlt).
- Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, Bildung für aktive Bürgerschaft, Bildung für ältere Bürger/innen, Programme für den Erwerb von Computerkenntnissen für Erwachsene und Formen von nicht-formalem Lernen.
- Die Entwicklung von Veranstaltungen zur Beratung in der Erwachsenenbildung, Qualität durch Selbstbeurteilung und durch Vergleiche mit anderen europäischen Ländern, Koordination verschiedener Formen von nicht-formalem Lernen, die im genannten Zeitraum entwickelt wurden.

Im Jahr 2005 war ein Anstieg der Teilnehmeraten zu verzeichnen (vgl. Mohorčič 2005). Zur gleichen Zeit gestalteten sich die internationalen Kontakte und Partnerschaften vielfältiger, auch wenn es mit dem nationalen Budget nicht mehr gelang, alle Initiativen abzudecken. Vom Europäischen Sozialfonds wurde daher erwartet, dass er neue Energien für die slowenische Erwachsenenbildung freisetzen könnte.

4. Zielgruppe und Methodik der Untersuchung zu Learning Centres

Zunächst wurde eine Arbeitsgruppe von ausgewählten Expert/inn/en verschiedener Institutionen und Bereiche gegründet (die Arbeitsgruppe „Zentren für lebenslanges Lernen“). Die Auswahlkriterien für die Teilnehmenden an der Arbeitsgruppe waren:

1. persönliches Engagement in der Entwicklung und Unterstützung der Bildungsangebote,
2. offizielle Verantwortung auf höchstmöglicher Stufe,
3. Vertretung des Bereichs/der Institution.

Das SIAE organisierte regelmäßig moderierte Treffen. Die Aufgabe bestand darin, eine Untersuchung zur aktuellen Situation der verschiedenen IT-gestützten Lernformen durchzuführen, um Partnerschaften im Rahmen der Learning Centres anzuregen. Dies setzt kooperative und anpassungsfähige Akteure voraus.

Zweck dieser Studie war die Analyse der Bedingungen für IT-gestütztes lebenslanges Lernen, und zwar hinsichtlich Einrichtung, Entwicklung, Management, ausgeführten Aktivitäten, Angestellten, IT-Equipment, Schulung der Angestellten, Teilnehmer etc.

Der erste Schritt der Auswertung bestand darin, ein gemeinsames Verständnis über „Lifelong Learning Points“ zu finden und eine allgemein anwendbare Definition zu formulieren: Ein „Learning Point“ ist ein öffentlich zugänglicher Ort mit einem oder mehreren Lernplätzen für IT-gestütztes Lernen, Lernmaterialien und -mitteln und mit speziell geschultem Personal, das die Nutzer/innen beim Lernen mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Dienste der Informationsgesellschaft und elektronischer Lernmaterialien betreut.

Fünf Formen des nicht-formalen, IT-gestützten Lernens, die in den letzten zehn Jahren von allen in der Gruppe präsenten Ministerien finanziert wurden, wurden ausgewählt:

- Zentren für organisiertes selbstgesteuertes Lernen (COSDL – Centres for organized selfdirected learning)
- Lernbörsen (LE – „Learning Exchange“)
- E-Schulen
- Multimedia-Zentren (MMC)
- Bibliotheken.

COSDL stellen Lernbedingungen für Erwachsene zur Verfügung, die allein und unabhängig lernen wollen, ohne Unterricht und nicht in organisierten Gruppen oder Klassen. Koordiniert werden diese Zentren von der *Oton Župančič Public Library* in Ljubljana. Auch eines der 34 Zentren für selbstgesteuertes Lernen wird von hier aus geführt.³ Als „Lernbedingungen“ bieten COSDL geeignete Computer, Audio- und Videogeräte, Internet-Zugang sowie Zugang zu zahlreichen Selbstlernprogrammen an, wobei oft Multimedia genutzt wird und die Möglichkeit besteht, Beratung und Betreuung in Anspruch zu nehmen. Entwickelt wurden die COSDL vom Slowenischen Institut für Erwachsenenbildung.⁴

LE ist eine Art Vermittlungsinstanz zwischen Menschen mit Wissen und jenen, die solches erwerben möchten. Dieser Service ermöglicht den Austausch von Daten über das Angebot und den Bedarf an „Wissensanbietern“, unabhängig davon, wie speziell dieses Wissen ist. LE stellt einen Kontakt zwischen Lernangebot und Lernbedarf her. Es basiert auf computer-gestützten Datenbanken, beinhaltet jedoch weder die Nutzung von Computern und Lernmaterialien an sich noch eine professionelle Lernberatung. LE ist gebührenfrei und funktioniert unabhängig von Ort, Zeit und Methode für den Wissenstransfer. Kontakte zwischen LE-Nutzer/inne/n werden gewöhnlich übers Telefon oder auch im persönlichen Gespräch hergestellt. LE beruht auf individueller Nutzung und wird von derselben Institution koordiniert wie COSDL, der *Oton Župančič Public Library* in Ljubljana. Entwickelt wurde es vom Slowenischen Institut für Erwachsenenbildung.⁵ Im Jahr 2005 gab es fünf LE-Projekte in Slowenien.

E-Schulen sind reguläre (Grund-)Schulen für Schüler/innen, Eltern und Ortsansässige; sie bieten den Erwerb von IT-Kenntnissen an. E-Schulen wurden vom ehemaligen Minister für die Informationsgesellschaft (heute Minister für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie⁶) ins Leben gerufen. Im Jahr 2005 gab es 21 E-Schulen in Slowenien, die jedoch keiner gemeinsamen Körperschaft zugeordnet sind. Ein Beispiel für eine erfolgreiche E-Schule ist am Schulzentrum Velenje zu finden.⁷

3 Im Internet unter: www.lj-oz.sik.si/index.htm (Stand: 19.02.2006)

4 Ein Beispiel für ein erfolgreiches COSDL ist zu finden unter: www.doba.si/sredisce/ucni_prostor.asp (Stand: 19.02.2006)

5 Ein erfolgreiches Beispiel für LE ist zu finden unter: www.borzaznanja.mss.edus.si (Stand: 19.02.2006)

6 Im Internet unter: www.mvzt.gov.si/index.php?id=94&L=1 (Stand: 19.02.2006)

7 Im Internet unter: www.s-scv.ce.edus.si/index.php?option=com_content&task=view&id=861&Itemid=151 (Stand: 19.02.2006)

MMCs sind Nichtregierungs-Kulturorganisationen, die als kulturelle Jugendzentren errichtet wurden. Ihre Hauptziele sind die Vernetzung von kulturell-künstlerischen Aktivitäten im lokalen Umfeld und die Sicherung eines öffentlichen Zugangs zur IT-Nutzung. Normalerweise wird Lernen so angeboten, dass es Spaß bereitet, Kontakte dabei geknüpft werden und verschiedene Projekte und Workshops durchgeführt werden können. Es sollen vor allem spezifische Kenntnisse erworben und neue Medien genutzt werden. MMCs bieten auch verschiedene IT-bezogene Aktivitäten für Erwachsene an. Es gibt (normalerweise nicht kostenlosen) Internet-Zugang und die Möglichkeit zur Teilnahme an unterschiedlichen Kursen (Computerwissenschaft, Kunst, Computerspiele etc.). Für gewöhnlich werden keine Lernmaterialien oder professionellen Beratungen angeboten. Multimedia-Zentren werden hauptsächlich von Student/inn/en genutzt und von einem anspruchsvolleren Publikum, das sich mit IT-Angeboten im weiteren Sinne beschäftigt. Sie sind nicht in einem koordinierenden Verband organisiert (2005 gab es erst fünf MMCs in Slowenien), arbeiten jedoch mit Unterstützung des Ministeriums für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie in Kooperation mit dem Ministerium für Kultur. Ein Beispiel für ein erfolgreich funktionierendes MMC ist das Multimedia-Zentrum der Dolenjsak-Region.⁸

IT-gestütztes Lernen in Bibliotheken hängt sowohl von der Ausstattung und dem Personal als auch von den lokalen Bedürfnissen ab. Nur ein Teil der slowenischen Bibliotheken bietet diese Form von Lernen an. Learning Centres oder Internet-Plätze in öffentlichen Bibliotheken bieten die Nutzung verschiedener Lernmaterialien und freien Internet-Zugang für Erwachsene an, in seltenen Fällen auch professionelle Unterstützung für den Gebrauch von IT oder beim Lernen (z.B. Crash-Kurse für Erwachsene zum Umgang mit Computern, zur Suche nach Büchern in Datenbanken etc.). Sie bieten lernmotivierten Erwachsenen auch die Möglichkeit, allgemeines Wissen zu erwerben. Bibliotheken werden vom Ministerium für Kultur unterstützt,⁹ unterliegen aber keiner besonderen Koordination. 2005 gab es 62 öffentliche Bibliotheken in Slowenien. Ein Beispiel für eine erfolgreich arbeitende Bibliothek ist die Öffentliche Bibliothek von Piran.¹⁰

Bei der Ermittlung von Lernformen ist man der Erkenntnis gefolgt, dass alle bei ihrer Entwicklung sehr unterschiedlichen äußeren Bedingungen ausgesetzt waren (z.B. geografische, demografische und sozio-ökonomische Rahmenbedingungen, sowohl urbane als auch ländliche Gebiete umfassend, und schließlich

8 Im Internet unter: www.mcd-nm.com (Stand: 19.02.2006)

9 Im Internet unter: www.kultura.gov.si/main-en.cp2 (Stand: 19.02.2006)

10 Im Internet unter: www.pir.sik.si/eng (Stand: 19.02.2006)

sehr unterschiedliche Größenordnungen, was das Einzugsgebiet betrifft, also von kleinen Ortschaften bis zu ganzen Regionen).

Die Ausarbeitung des Fragebogens zur Erfassung der Daten und der Qualitätssicherungsprozess verkörperten auf technologischer und professioneller Ebene einen sehr anspruchsvollen Teil der Analyse. Zunächst wurde der Fragebogen – als analytisches Werkzeug – entwickelt und auf elektronischem Wege verschickt, kombiniert mit persönlicher technischer Unterstützung am Telefon oder per E-Mail. Der Fragebogen, anhand dessen die Einrichtungen beschrieben werden sollten, bestand aus 34 Multiple-Choice-Fragen. Die Befragten sollten Auskunft geben über ihre Form von IT-gestütztem Lernen. Daneben gab es eine Reihe von Fragen, welche ein Gesamtbild der jeweiligen Form von IT-gestütztem Lernen ermitteln sollten. Insgesamt wurden innerhalb einer Woche 81 Fragebögen ausgefüllt. Anschließend wurden die quantitativen Ergebnisse analysiert und diskutiert. So konnten die entscheidenden Vorteile und Schwächen von nicht-formalem IT-gestütztem Lernen aufgezeigt werden.

5. Ergebnisse der Untersuchung

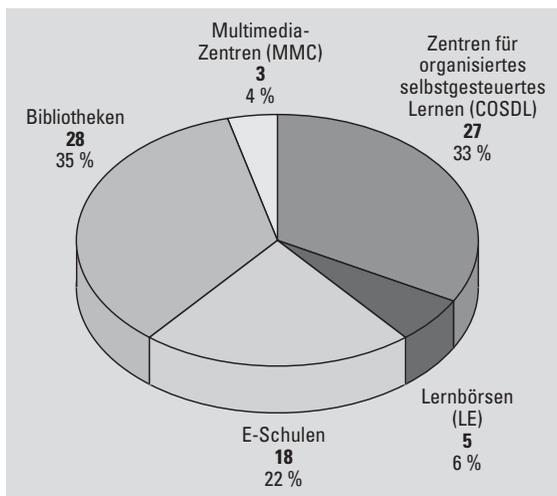
Die vorbereitende Phase, die die Zusammenstellung der Expert/inn/en-Gruppe und Diskussionen umfasste, hat zu folgenden zentralen Ergebnissen geführt, die grundlegend für weitere Entscheidungen und Entwicklungsschritte waren:

- IT-gestütztes Lernen bezieht sich auf verschiedene Dokumente auf nationaler und auf EU-Ebene.
- IT-gestütztes Lernen ist in Slowenien möglich, allerdings unter unterschiedlicher Verantwortung bezogen auf Sektoren, Finanzierungsmechanismen, Institutionen und Formen.
- IT-gestütztes Lernen wird meist von oben nach unten („top down“) bestimmt.
- Repräsentanten verschiedener Sektoren und Institutionen sind nicht nur verantwortlich für das öffentlich geförderte institutionelle Lernangebot, sondern ebenso daran interessiert, bestehende Angebote weiter zu entwickeln, z.B. in Richtung Learning Centre.
- Die erste Definition von Learning Centre erwies sich als allgemein genug, um bezogen auf die diversen Ansätze verwendbar zu sein, und präzise genug, um mit ihr zu arbeiten.
- Die Entwicklung und Verwendung des Auswertungsinstruments erwies sich als eine anspruchsvolle Aufgabe im Projekt, weil innerhalb eines sehr kurzen Zeitraums professionelles und technisches Wissen eng miteinander verknüpft werden mussten. Dies konnte nicht ohne IT-Unterstützung und -Kenntnisse geschehen.

5.1 Die Stichprobe

Etwa drei Viertel der 81 ausgewählten Fälle waren Bibliotheken und Zentren für organisiertes selbstgesteuertes Lernen. Ein weiteres Fünftel der Auswahl bestand aus E-Schulen – ein relativ neues und vom Bildungssektor unabhängig entwickeltes Projekt. Die weiteren Fälle sind Multimedia-Zentren und „Learning Exchange“-Projekte.

Abbildung 1: Struktur des Samples



5.2 Betriebsdauer der Einrichtungen

Die älteste und am meisten anerkannte Lernform sind Bibliotheken (im Durchschnitt zehn Jahre und älter). Jedoch nur ein Teil von ihnen ist ausreichend ausgestattet, um IT-gestütztes Lernen von angemessener Qualität anbieten zu können. Keine andere Lernform ist älter als der slowenische Staat selbst, nach dessen Gründung die ersten Projekte für Erwachsenenbildung aufkamen und diese Form von Lernaktivitäten anboten. LE und COSDL wurden entwickelt und systematisch ausgestattet, erst später wurde mehr Wert auf Initiativen außerhalb der Erwachsenenbildung gelegt (z.B. E-Schulen gibt es seit durchschnittlich 2,7 Jahren, MMC seit 5,3 Jahren).

5.3 Zielgruppen

Die Zielgruppen sind eng verbunden mit dem Umfeld von Lernen. Daher zielt das formale Schulumfeld in erster Linie auf die jüngeren Generationen – also Schüler/innen –, während andere Formen eher Erwachsene ansprechen. Biblio-

theiken werden von einem äußerst heterogenen Publikum besucht. Auf spezialisierte Bedürfnisse (hohe Ansprüche, spezifische Fähigkeiten etc.) wird mit Formen, die ihnen gerecht werden können, reagiert. Welches Publikum ist bei den einzelnen Formen von IT-gestütztem Lernen hauptsächlich vertreten?

- E-Schulen: Jugendliche (Schüler/innen, Studierende)
- MMC: junge Leute mit hohen Ansprüchen
- COSDL: Erwachsene, Rentner/innen, Arbeitslose
- LE: Menschen, die generelle und spezifische Kenntnisse oder Fähigkeiten suchen oder anbieten
- Bibliotheken: Jugendliche, Erwachsene, Rentner/innen.

5.4 Zugang für die Öffentlichkeit

Sowohl aus Sicht der Lernenden als auch unter der Perspektive der EU-Strategien wird den Zugangsmöglichkeiten zu Bildung die Schlüsselrolle zugeschrieben. Alle beschriebenen Formen des Lernens sind in einem hohen Maße zugänglich. Allerdings ist der Zugang nachts und an Wochenenden eingeschränkt.

Tabelle 1: Zugang für die Öffentlichkeit zu nicht-formalem Lernen mit IT-Unterstützung

Formen von IT-gestütztem Lernen	Öffnungszeiten
COSDL	montags bis freitags: vormittag und nachmittags, manche auch samstags und sonntags
LE	montags bis freitags: vormittags, einmal pro Woche nachmittags
E-Schulen	montags bis freitags: 15.00–19.00 Uhr; samstags: 9.00–13.00
Bibliotheken	montags bis freitags: vormittag und nachmittags, eine auch sonntags
MMC	montags bis freitags: vormittag und nachmittags, eine auch samstags

Es ist erwähnenswert, dass sich die meisten Einrichtungen in Stadtgebieten befinden. Die zeitliche Zugänglichkeit trägt hier also nicht zu mehr räumlicher Zugänglichkeit bei. Letztere ist in den nicht städtischen Gebieten in jedem Fall eingeschränkt.

5.5 Die Gesamtzahl der Nutzer/innen im Jahr

Mehr als 200.000 Menschen nehmen jedes Jahr an IT-gestütztem nicht-formalem Lernen teil. Bedenkt man, dass das organisierte Angebot für selbstgesteuertes Lernen noch nicht lange existiert und dass Slowenen im Allgemeinen niedri-

ge Teilnehmeraten an Bildungsangeboten vorweisen, ist diese Zahl als besonders hoch einzuordnen. Und die Teilnehmerzahlen steigen stetig weiter.

Tabelle 2: Anzahl der Nutzer/innen im Jahr in den jeweiligen Lernformen

Formen von IT-gestütztem Lernen	Gesamtzahl der Nutzer/innen im Jahr
COSDL	5.395
LE	1.510
E-Schulen	61.576
Bibliotheken	144.341
MMC	14.000
gesamt	226.822

5.6 Faktoren des „Systems“

Der Begriff „System“ wird in diesem Zusammenhang bezogen auf folgende Aspekte definiert: jährliche Auswertung, einführende und zusätzliche Schulung der Angestellten und die Existenz eines schriftlichen Konzepts. Nur solche Einrichtungen, die unter dem Dach der Erwachsenenbildung (Ministerium, SIAE) entwickelt worden sind, können all diese Kriterien erfüllen, während die traditionellen und jene, die bis heute in anderen Sektoren entwickelt worden sind, die im „System“ definierten Merkmale nicht berücksichtigen.

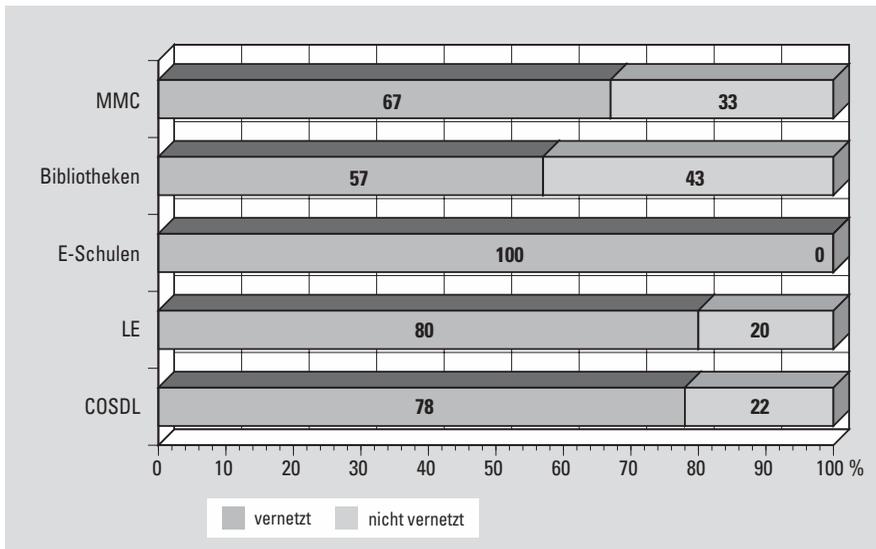
Tabelle 3: Faktoren des „Systems“

Formen von IT-gestütztem Lernen	Auswertung	Schriftliches Konzept	Qualitätskriterien	Zusätzliche Schulung für Angestellte
COSDL	ja	ja	ja	ja
LE	ja	ja	nein	ja
E-Schulen	ja	nein	nein	ja
Bibliotheken	ja	nein	nein	ja
MMC	ja	nein	nein	ja

5.7 Verknüpft Informationstechnologie unterschiedliche Lernorte/Lernformen?

Wie zuvor beschrieben, stellt die Vernetzung eines der wichtigsten Merkmale des Netzwerkes/des „Systems“ dar. Die Untersuchung analysierte die unterschiedlichen Vernetzungsformen, wobei die IT-Verbindung die deutlichste Form war. Die meisten Einrichtungen, vor allem die E-Schulen, nutzen die IT-Verbindung in breitem Umfang. Die Lernorte sind zwar miteinander verknüpft, die Einrichtungen nutzen jedoch nicht das gleiche IT-System.

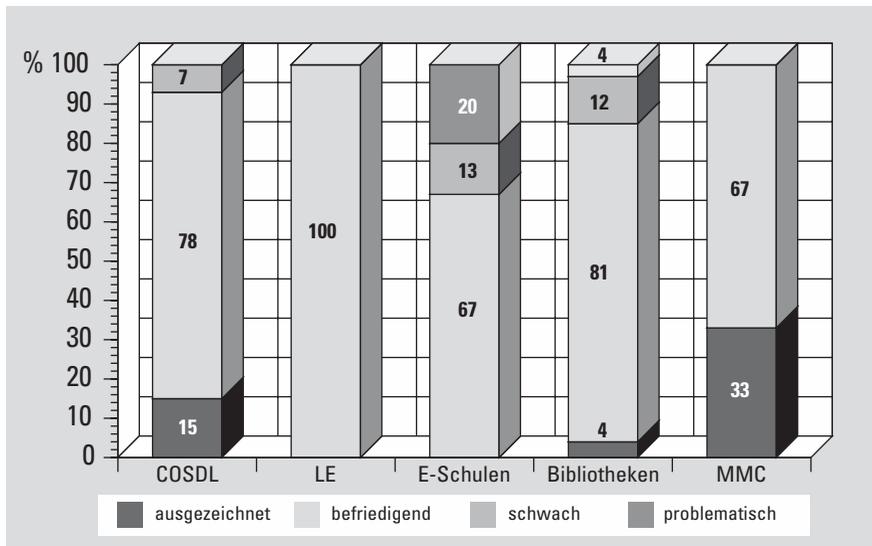
Abbildung 2: Übliche Nutzung von Informationstechnologien



5.8 Einschätzung der Lernmaterialien

Organisiertes, selbstständiges Lernen funktioniert nicht ohne Lernmaterialien. Der Großteil der Materialien beim Lernen mit IT wird in schriftlicher Form geboten (auf Papier, CD, Video, Multimedia etc.). Die untersuchten Einrichtungsformen sind sehr unterschiedlich mit Lernmaterialien ausgestattet. Dabei gibt es sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede. Es ist jedoch erwähnenswert, dass die aus der Analyse resultierenden Ergebnisse (siehe Abbildung 3) auf subjektiven Angaben/Einschätzungen der Angestellten beruhen.

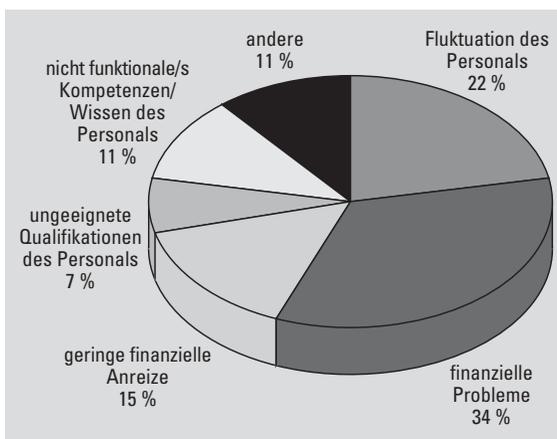
Abbildung 3: Bewertung der Lernmaterialien durch das Personal



5.9 Problemtypen

Stabilität und Kontinuität der Finanzierung stellt das zentrale Problem aller Einrichtungsformen dar, gefolgt von Fluktuation, ungeeigneten Qualifikationen des Personals etc. 11% der auftretenden Probleme konnten nicht den vorgegebe-

Abbildung 4: Problemtypen

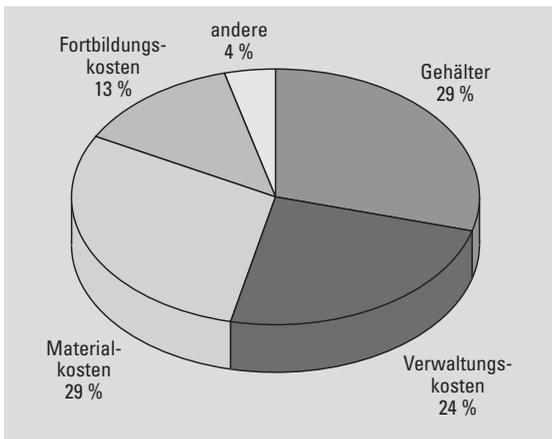


nen Möglichkeiten zugeordnet werden und fielen daher unter „andere“. Diese Gruppe sollte in einer weiteren Analyse genauer untersucht und interpretiert werden.

5.10 Kosten

Die Projekte werden weitestgehend unabhängig finanziert und können im Grunde noch nicht als Learning Centres bezeichnet werden. Die anfallenden Kosten werden relativ gleichmäßig zwischen den Bereichen Material, Verwaltung und Personal aufgeteilt. Derzeit werden im Durchschnitt nur etwa 13% des Budgets für die Fortbildung des Personals zur Erlangung neuen Wissens, neuer Fähigkeiten und Einblicke ausgegeben. Hier kann es aber erhebliche Unterschiede bei einzelnen Projekten geben.

Abbildung 5: Struktur der Kosten



5.11 Vernetzung

Wie zuvor erwähnt, stellt die Vernetzung eines der wichtigsten Prinzipien im Rahmen der Learning-Centre-Idee in Slowenien dar. IT-Vernetzung als materielles Merkmal des Lernumfelds ist nur ein Teil des Ganzen. Interne Verbindungen zeigen sich in Form von regelmäßigen bildungsbezogenen Meetings und persönlichen Beziehungen in COSDL und LE. Auf horizontaler Ebene hingegen konnten keinerlei Verbindungen festgestellt werden.

5.12 Schulungsbedarf

Maßnahmen zur Vernetzung sind regelmäßig vom SIAE angebotene Schulungen und Treffen zum Erfahrungsaustausch für COSDL und LE. Abbildung 7 zeigt die

Abbildung 6: Vernetzung zwischen Lernorten und Einrichtungstypen

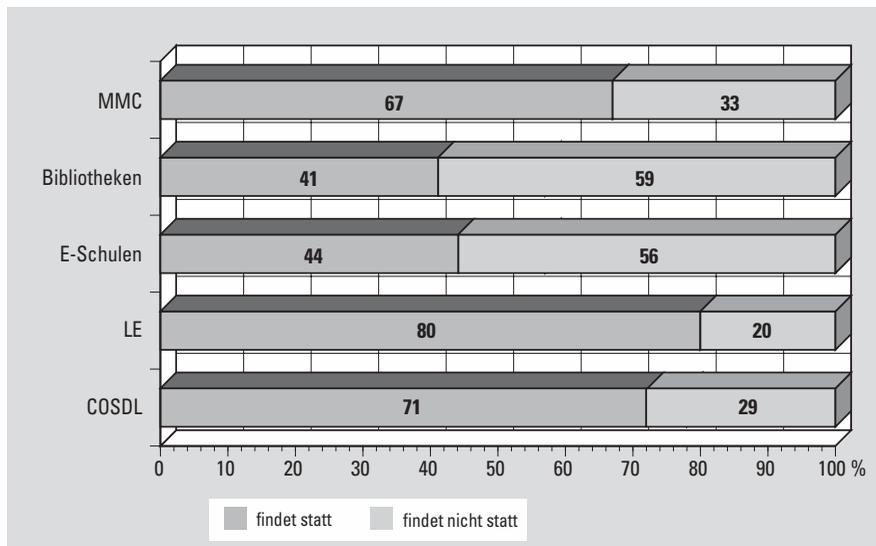
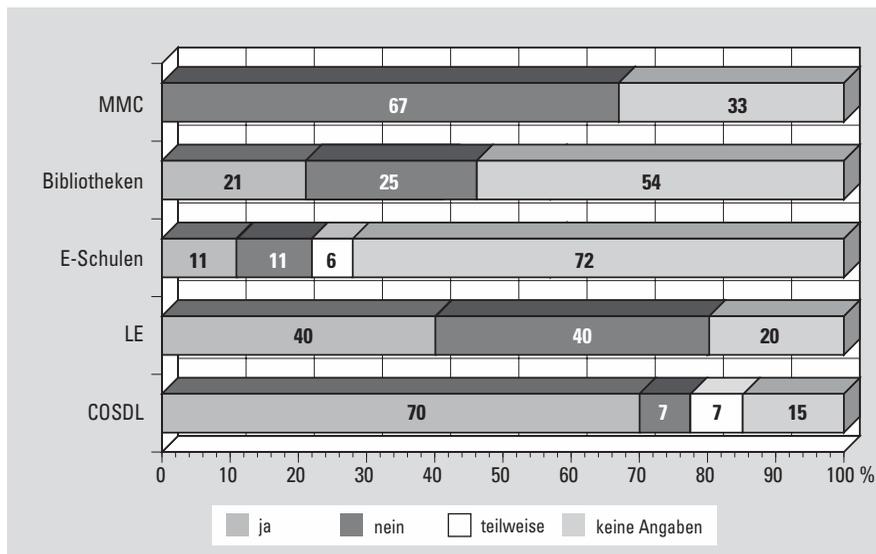


Abbildung 7: Bedarf an zusätzlichen Schulungen



verschiedenen Stufen des Bedarfs an Schulungen. Überraschenderweise besteht dieser sogar bei denen, die über diese Möglichkeit verfügen.

5.13 Vorteile und Schwachstellen der untersuchten Einrichtungsfornen

Vorteile

- Das Hauptprinzip nicht-formalen IT-gestützten Lernens ist (und sollte es auch in Zukunft bleiben) das selbstständige, selbstgesteuerte Lernen.
- Selbstständiges Lernen in allen untersuchten Formen ist kostenlos.
- Entscheidend für IT-gestütztes, nicht-formales, selbstständiges Lernen ist der Zugang zu Information, Lernmaterialien und IT-Ausstattung. Dies ist grundlegend für die Zukunft von Learning Centres.
- Der Schlüssel für die Qualität von Lernangeboten liegt in der professionellen Betreuung (Lernberater, Lernunterstützer) und regelmäßigem, langfristigem Input von Wissen und Fertigkeiten.

Schwachstellen

- Auf institutioneller Ebene: Von oben nach unten betriebene Finanzierung von Humankapital ist unzureichend und unsicher. Sie führt zu steigendem Bedarf an Personal und/oder zu mangelnder Qualifikation.
- Auf der Ebene von Lernmaterialien und Ausstattung: unzureichend, veraltet, nicht aufeinander abgestimmt.
- Auf der Ebene des Potenzials für Learning Centres: Mangel an computerbasierten „Learning Points“.
- Auf der Ebene der Teilnehmenden: Mangel an Motivation, Selbstwertgefühl und Wissen.

5.14 Schlussfolgerungen

Das Ergebnis der Untersuchung kann als Grundlage für die Learning-Centre-Idee in Slowenien dienen. Das SIAE verwendete hierfür eine interdisziplinäre Methode mit sektorübergreifenden Dialogstrukturen. Die schwierige Aufgabe, ein Analyseinstrument zu entwickeln und eine Datenbank zu erstellen, wurde durch den hohen Personaleinsatz, Kooperation zwischen allen Beteiligten und einen hohen Grad an IT-gestütztem Wissen gelöst.

Die Auswertung der fünf Einrichtungsfornen, von denen die meisten nach 1991 aufgebaut worden sind, hat gezeigt, dass ein öffentlich zugängliches Angebot an IT-gestütztem Lernen an Bedeutung und Anerkennung gewinnt. Eine präzise Vorbereitung, ein optimal organisierter Dialog-Prozess und eine Umfrage gehörten zu der in dieser Form erstmalig in Slowenien durchgeführten Untersuchung, die zu den vorgestellten Ergebnissen geführt hat. Diese stellen eine wertvolle Grundlage für das neue Konzept eines Systemwandels dar – die Einrichtung von Learning Centres.

Der Fragebogen enthielt 34 Fragen. Die Rückmeldequote der insgesamt 81 befragten Einrichtungen sah wie folgt aus: Zentren für organisiertes, selbstständiges Lernen 79%, Learning Exchange 100%, E-Schulen 86%, Bibliotheken 45%, Multimedia-Zentren 86%. Der Anteil von „Learning Exchange“ und Multimedia-Zentren betrug jeweils weniger als 10%, die anderen bildeten jeweils zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Gesamtheit.

Die quantitative und die qualitative Auswertung haben die Stärken und Schwächen des Lernangebots deutlich gemacht. Die Einrichtung von Learning Centres wird an dieses Angebot auf verschiedenen Ebenen anknüpfen: übergreifend (Prinzip des lebenslangen Lernens, Vernetzung und Kooperation, nachhaltige Entwicklung etc.), organisatorisch (institutionelle Kooperation) und professionell (neue Kanäle für Lernangebote, Ermittlung von Lernbedarf).

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung stellen somit die Voraussetzungen für die zukünftige Entwicklung von Learning Centres heraus:

- *Gebührenfreies Angebot* als notwendige Bedingung, um mit nationalen und europäischen Trends mithalten zu können. Die Einführung von Gebühren würde den Bedürfnissen des Informationszeitalters und der Lerngesellschaft widersprechen, und Anstrengungen, um eine höhere Teilnahme an Bildung und eine höhere Alphabetisierungsrate in Slowenien zu erreichen, würden zunichte gemacht.
- *Diverse Formen von nicht-formalen, IT-gestützten Lernangeboten* haben in den letzten zehn Jahren über 230.000 Menschen pro Jahr in ganz Slowenien angesprochen, von Schulkindern bis hin zu Rentner/inne/n. Die meisten Teilnehmenden kommen aus den dichter besiedelten Regionen, während ländliche Gebiete kaum mit Angeboten abgedeckt sind.
- *Mit öffentlichen Geldern finanziertes IT-gestütztes Lernen* wird in erster Linie von öffentlichen Non-Profit-Institutionen organisiert. Das Personal ist dabei entscheidend für den Erfolg. Seine IT- und pädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten, seine Anpassungsfähigkeit, Kreativität und Fähigkeit zur Zusammenarbeit sind die entscheidenden Aspekte für Qualität und damit für die Wettbewerbsfähigkeit der Angebote.
- Die einzelnen Einrichtungsformen, die hier untersucht wurden, haben jeweils ihre Stärken und Schwächen. Der Idee von Learning Centres am nächsten kommen die *COSDL*, da sie z.B. die Lernaktivität nicht nur im Hinblick auf die Teilnehmendenstruktur auswerten, sondern auch in Bezug auf die Qualität der Lernmaterialien und der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Lernangebot.

- *MMC* sind bezüglich der IT-Nutzung am fortgeschrittensten, während *E-Schulen* eine starke Uniformität ihres IT-Systems und ihrer organisatorischen Verbindung mit dem lokalen Umfeld aufweisen. Die Stärken der *Bibliotheken* liegen in ihrer Akzeptanz in der Bevölkerung und ihrem „neutralen“ Lernumfeld für die Besucher/innen als potenzielle Lernende.
- *Lernmaterialien* stellen einen Schwachpunkt dar. Manche sind erhältlich und werden auch schon verwendet, doch sind sie ziemlich teuer. Oder sie sind noch nicht bekannt genug und für jene, die nicht über ausreichende Sprachkenntnisse oder formale Bildung verfügen, nicht nutzbar. Die Untersuchung hat gezeigt, dass es wichtig ist, sowohl das allgemeine als auch das spezialisierte Lernangebot zu unterstützen und zu erweitern.
- Jede Institution bzw. Einrichtungsform hat ihre Stärken und Schwächen. Daher könnte das Konzept, welches auf dieser Untersuchung und den Erfahrungen des SIAE beruht, Vernetzung und Kooperation als zentrale Prinzipien nutzen, um die Finanzierung zu sichern, die (relativ neuen) Identitäten der Einrichtungen und die jeweiligen Stärken zu erhalten. Im Moment jedoch ist die *Vernetzung noch schwach* und erweist sich in der Praxis als schwierig.
- Bisher hat es weder ein gemeinsames Konzept noch ein übergreifendes System für IT-gestütztes lebenslanges Lernen gegeben. Die Untersuchung liefert eine Grundlage für die notwendige *Pionier-Arbeit* in diesem Feld, die vom SIAE betreut wird.

6. Basis für das Konzept „Learning Centres“

Das Konzept „*Learning Centres*“ beruht also auf diesen Ergebnissen und lässt Alternativen zu. Die wichtigsten Entscheidungen sind: 1) das gesamte Lernangebot aufrecht zu erhalten, 2) mit Hilfe des COSDL-Systems und der IT-Standards der *E-Schulen* das Lernangebot zu erweitern, 3) einen größtmöglichen Teil der Angebote auch in ländlichen Gebieten einzuführen. Die Ziele des Konzepts sind klar:

- die Zugänglichkeit verbessern, indem das Lernangebot ausgeweitet wird und die Interessen (der Geldgeber, der Institutionen und der Angestellten) aufeinander abgestimmt werden,
- die wichtigste (organisatorische) Schwäche überwinden, nämlich die instabile und befristete Finanzierung des Personals, indem Verwaltung, Dokumentation, Werbung und Entwicklung von Lernmaterialien verbessert werden.

Learning Centres haben das Potenzial, sich zu einem integrativen Ansatz zur Unterstützung des lebenslangen Lernens zu entwickeln.

Das Learning-Centre-Pilotprojekt in Slowenien startete im Jahr 2005 mit insgesamt 13 vom ESF geförderten Projekten. Mehr als die Hälfte von ihnen hatten bereits vor einigen Jahren SIAE-Projekte durchgeführt und waren daher ausreichend geschult und qualifiziert, um ein solches Lern- und Beratungsangebot anzubieten, während sich das Personal im Bereich Projektmanagement und Mitarbeiterführung noch weiterbildet.

Eine Partnerschaft mit unterschiedlichen Institutionen oder Einrichtungsformen einzugehen, ist nicht die einzig mögliche Richtung, die eingeschlagen werden kann. Es gibt durchaus noch andere Wege, da (aus unserer Sicht) entscheidende Hinderungsgründe eine reibungslose Weiterentwicklung des Konzepts „Learning Centres“ beeinträchtigen können. Das können z.B. mangelnde Kooperationserfahrungen verbunden mit einer generellen negativen Einstellung sein.

Dahinter können sich zahlreiche Ursachen verbergen: Individualisierung der Gesellschaft, Interessenkonflikte und wirtschaftlicher Druck auf verschiedenen Ebenen, unterentwickelte Kommunikation über betriebswirtschaftliche Lösungen, individuelle negative Erfahrungen in Vergangenheit oder Gegenwart auf lokaler Ebene, unkritische Akzeptanz des modernistisch-mechanistischen Entwicklungsmodells in der postmodernen Gesellschaft etc.

Es gibt auch andere Formen von Lernen (z.B. Internet-Cafés, Informationsterminals, weitere E-Points). Diese wurden bisher jedoch nicht für eine Untersuchung vorgeschlagen, da Lernen an diesen Orten nicht systematisch organisiert ist.

Es bleiben einige bisher nicht angesprochene Fragen:

- Wer werden die Nutznießer des Konzepts und des Pilotprojekts sein: die Institution, die die Fördermittel erhält, oder einzelne Zielgruppen? Die Antwort auf diese Frage wird von der Untersuchung nicht erfasst, obwohl sie die Ergebnisse enorm beeinflussen würde.
- Welche Beziehung besteht zwischen dem arbeitsbezogenen Lernen und dem Lernen für persönliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung? Diese Frage wurde in der Untersuchung absichtlich ausgelassen, da wir das Angebot für IT-gestütztes Lernen als einen Beitrag zur Nachhaltigkeit verstehen und nicht als eine neue Form, um den technologischen Markt entsprechend wirtschaftlichen Prinzipien zu bedienen.
- Welche Rolle soll IT in Learning Centres übernehmen? Wir verstehen IT als eine Bereicherung und nicht als einen Ersatz für klassisches Ler-

nen. Sein Potenzial liegt darin, motivierte, individuelle Lernende ungeachtet ihres formalen Bildungsniveaus zusammenzubringen. Es ermöglicht problembasiertes Lernen, aber es fordert gleichzeitig, sich dem Austausch von Kenntnissen und Werten zu öffnen.

- Welche Faktoren tragen zur Nachhaltigkeit von Learning Centres bei?
- Welche Qualitätsindikatoren sollte es für Learning Centres geben? Absolute Teilnehmendenzahl, Anzahl der Institutionen oder Anzahl der Learning Centres spielen eine kleinere Rolle, da Lernen ein besonders qualitätsbezogener Prozess ist und kontextabhängig stark variiert. Qualitative Indikatoren sollten daher größere Bedeutung haben.

Lokale oder regionale Initiativen für Learning Centres passen exakt in den Kontext der Verbesserung des Zugangs zu Lernmöglichkeiten, z.B. Initiativen zur Schaffung einer offenen Lernumgebung, Fernlernen, flexible und offene Klassenräume etc. Diese Initiativen liegen auf einer Linie mit dem Konzept für lebenslanges Lernen, den Bedürfnissen der Wissens- bzw. Informationsgesellschaft und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Motivation zum Lernen hat individuelle und gesellschaftliche Gründe. So sind Learning Centres zwar mit dem Arbeitsmarkt und mit wirtschaftlichen Aktivitäten verbunden, jedoch nicht linear und auf kurze Sicht. Daher stellt die Entwicklung eines Konzepts für Learning Centres eine individuelle, lokale, nationale und internationale Aufgabe dar, die nicht mit alten Strukturen und hierarchischen Mustern angegangen werden sollte, sondern mit neuen Verfahren (z.B. Kooperation), die nicht auf Hierarchie gründen.

Literatur

- Bogataj, N./Orešnik, J. (2005): Analysis of the state with ICT supported forms of lifelong learning forms in Slovenia. Slovenian Institute for Adult Education (internes Papier)
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Im Internet unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Stand: 19.02.2006)
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Im Internet unter: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf (Stand: 19.02.2006)
- Europäische Kommission (2002): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele. Im Internet unter: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html (Stand: 19.02.2006)
- Mohorčič-Špolar, V. A. (2005): Udeležba odraslih v izobraževanju – 2004: predstavitev nacionalne raziskave. *Novičke* 14: 6, S. 5–6
- Možina, E. (2000): Pismenost odraslih – pozabljeni kapital. Pismenost, participacija in družba znanja. *Andragoški kolokvij 4*, Andragoški center Slovenije, Ljubljana
- OECD (2004): Lifelong Learning, policy brief. Organisation for Economic Co-operation and Development. Im Internet unter: www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf (Stand: 19.02.2006)
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2010 (ReNPIO). Uradni list RS 70/2004. Im Internet unter: www.uradni-list.si/1/ulonline.jsp?urlid=200470&dhid=70475 (Stand: 19.02.2006)

Dialog als bürgerschaftsorientiertes Konzept

Learning Centres in Spanien¹

1. Einleitung

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Realität und den Erfahrungen in Learning Centres für lebenslanges Lernen in Spanien. Zunächst werden wir die Erwachsenenbildung und ihre Geschichte skizzieren: das Erbe der Franco-Diktatur im Bereich der Erwachsenenbildung und die Veränderungen/Entwicklungen der letzten Jahrzehnte; die aktuelle Situation in Bezug auf die politischen Entwicklungen und die Herausforderungen durch die wichtigsten sozialen Bewegungen – initiiert von Teilnehmenden der Erwachsenenbildung. Als zweiten Punkt erläutern wir unsere Position, dass Learning Centres im Rahmen der heutigen Informationsgesellschaft als dialogisch orientierte Zentren verstanden werden sollten und dabei in allen Bereichen den dialogischen Gedanken sichtbar machen. Im dritten Teil stellen wir zwei Beispiele dialogisch orientierter Zentren vor, die für ihre Bildungsqualität bekannt sind. In beiden Fällen ist die Erwachsenenbildung mit umfangreicheren gesellschaftsbezogenen Bildungsprojekten verknüpft. Abschließend werden wir einige Schlussfolgerungen aus den Auswirkungen dieser Learning Centres für lebenslanges Lernen ziehen.

2. Erwachsenenbildung in Spanien – Trends und Zukunftsperspektiven

Die Erwachsenenbildung erlebt in Spanien, ebenso wie in Europa und weltweit, einen bemerkenswerten Aufschwung. Die letzten Jahrzehnte waren geprägt vom Wandel der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft, von den Folgen der Globalisierung und der multikulturellen Gesellschaft und von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen. All diese Aspekte werden mit Sicherheit die zukünftigen Entwicklungen der Erwachsenenbildung in Spanien prägen.

¹ Der Beitrag wurde von den Autorinnen in Englisch erstellt. Übersetzung: Antje Kleine-Wiskott (Dortmund) und Dr. Richard Stang.

2.1 Rückblick und Entwicklungen

In Spanien gab es bereits im 18. und 19. Jahrhundert bedeutende Initiativen im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Flecha u.a. 1988, Flecha 1994). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts feierten beispielsweise die Volksuniversitäten und die *libertarian athenaeums* im ganzen Land die verändernde Kraft der Erwachsenenbildung, einer Bildung, die sowohl auf der Wissenschaft als auch auf Kommunikation beruht. Während der Franco-Ära (1939 bis 1975) musste die Erwachsenenbildung jedoch starke Rückschläge hinnehmen, was auf eine generelle Ablehnung und auch auf die Anwendung eines strikten schulischen Modells zurückzuführen war. Dieses war rein kompensatorisch und wurde mit der Vorstellung einer „zweiten Chance“ verbunden. Während der Übergangsphase zur Demokratie wurde das Konzept der Erwachsenenbildung wieder stärker mit dem kulturellen Bereich und mit weltanschaulichen bzw. politischen Wahlmöglichkeiten verknüpft und weniger mit der „offiziellen“ Linie des Staates. Sowohl in den Städten als auch in ländlichen Gebieten forderten Arbeiter ihr Recht auf Bildung ein. Es wurden neue Bildungsinitiativen gegründet, die geprägt waren von einer starken Einbeziehung fortschrittlicher Pädagog/inn/en. Jahre später verloren viele dieser Initiativen ihre anfängliche Ausrichtung und begannen, sich eher an den Interessen der Pädagog/inn/en als an denen der Teilnehmenden zu orientieren.

Im Jahr 1986 stellte das Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) das Libro Blanco de la Educación de personas adultos, das „Weißbuch der Bildung Erwachsener“, in Spanien vor (vgl. MEC 1986). Es resultierte aus den Diskussionen und neuen Positionen der Regierung und diente als Grundlage für die Ausarbeitung neuer Verordnungen. Dieses „Weißbuch“ enthält bedeutende Aspekte wie beispielsweise

- die Anerkennung des integrativen Charakters der Erwachsenenbildung,
- die Förderung gemeinwesenbezogener Projekte als Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und der Entwicklung des Gemeinwesens,
- die Notwendigkeit, ein Curriculum und eine Methode speziell für Erwachsenenbildung zu definieren.

Im Jahr 1990 wurde die Bildungsreform vorangetrieben, reguliert durch das L.O.G.S.E (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo – Das Gesetz zur allgemeinen Neuordnung des Bildungswesens). Es war das erste Mal, dass ein allgemeines Bildungsgesetz ein Kapitel enthielt, das sich ganz spezifisch mit Erwachsenenbildung befasste. Es benannte drei allgemeine Bereiche der Erwachsenenbildung: Grundbildung, berufliche Bildung und sozio-kulturelle Aktivitäten. Dies ist auch der aktuelle Gesetzesrahmen im Bereich der Erwachsenenbildung. Des Weiteren haben regionale Gesetze (Andalucía 1991,

Valencia 1995, Cataluña 1992, Islas Canarias 1994 etc.) zum Ziel, das schulorientierte und kompensatorische Modell zu überwinden. Diese Gesetze umfassen die Bereiche Grundbildung, berufliche Bildung und kulturelle Förderung sowie eine Definition von Erwachsenenbildung.

In den vergangenen Jahren haben im Bereich der Erwachsenenbildung sowohl Bildungsangebote als auch Bildungsanbieter merklich zugenommen und sich diversifiziert. Heute finden wir in Spanien ein Netzwerk öffentlicher Zentren für Erwachsenenbildung, die Grundbildung, weiterführende Bildung, vorbereitenden Unterricht für Zugangstests zu höheren Niveaus des Bildungssystems, Sprachunterricht für Migrant/inn/en sowie andere Kurse und kulturelle Aktivitäten anbieten. Das Lehrpersonal setzt sich zusammen aus Fachlehrenden für die Grundbildung und für weiterführende Bildung und es hat Abschlüsse für die betreffenden Unterrichtsfächer erworben. Es gibt auch Pädagog/inn/en, die als Professionelle im öffentlichen Bereich arbeiten, diese sind derzeit jedoch eher außerhalb des formalen Bildungssystems tätig. Viele der öffentlichen Einrichtungen oder „Erwachsenenschulen“ haben sich inzwischen von ihren ursprünglichen Ideen und Inhalten, die auf gesellschaftlichem Wandel und bürgerschaftlichem Engagement basierten, entfernt und bedienen sich heute eher der Lehr- und Organisationsmethoden, die an einem Schulmodell orientiert sind.

Neben diesen Institutionen gibt es zahlreiche soziale Organisationen. Diese reichen von kleinen Nachbarschaftsvereinen bis hin zu großen Nichtregierungsorganisationen, die in ihren Learning Centres Erwachsenenbildung für alle Bürger/innen oder auch für spezielle Zielgruppen wie Migrant/inn/en, Behinderte, schlecht ausgebildete Frauen etc. anbieten. Manche dieser Institutionen für Erwachsenenbildung können eine lange Geschichte vorweisen. Dazu zählen beispielsweise die Volksuniversitäten oder auch *Radio Eccla*, ein Netzwerk von Zentren, die Lokalradio mit Erwachsenenbildung verknüpfen.

So genannte Bürgerzentren sind weitere wichtige Bildungsinstitutionen. Sie bieten eine breite Auswahl an Kursen für Erwachsene an (Yoga, Kochkurse, Sprachunterricht, Informations- und Kommunikationstechnologien etc.), auch wenn das Angebot sich nicht immer an den Bedürfnissen und Interessen der Gemeinschaft orientiert. Des Weiteren gibt es Initiativen wie das „Netzwerk für Wissensaustausch“ und die „Zeitbank“, die sich auf die Idee des kostenlosen Austauschs von Know-how und Wissensvermittlung der Bürger/innen untereinander beziehen. Gefördert werden sie entweder von Bürgerzentren, kleinen Vereinen oder im Rahmen von Projekten der Gemeinwesenentwicklung. In manchen Bereichen ist seit kurzem ein stärkeres Bemühen um die Zusammenarbeit mit allen Bildungsakteuren zu beobachten. Sowohl einige Grundschulen als auch man-

che weiterführenden Schulen beginnen ihre Türen für die Bevölkerung, die Beteiligung der Eltern und andere Initiativen zu öffnen.

Auch Museen und andere kulturelle Einrichtungen realisieren Bildungsaktivitäten. Obwohl diese Initiativen oft sehr interessant sind, erreichen sie nicht immer die breite Bevölkerung. Der private Sektor bietet eine große Auswahl an Aktivitäten an, die jedoch oft auf spezifische Zielgruppen zugeschnitten sind und benachteiligte Personen oder Gruppen nicht berücksichtigen.

Im Allgemeinen hat die Beteiligung der Erwachsenen an Bildungsaktivitäten in Spanien stark zugenommen, auch wenn sie nach wie vor erheblich niedriger liegt als beispielsweise in den skandinavischen Ländern, Großbritannien, der Schweiz und Kanada (vgl. OECD 2003).

2.2 Aktuelle Vorschläge zu einer demokratischen Erwachsenenbildung

Im Jahr 2005 wurde eine neue Initiative für ein Bildungsgesetz vorgestellt. Sie enthält ein auf Erwachsenenbildung bezogenes Kapitel, das – dank der Beiträge von Seiten neuer demokratischer Bewegungen im Bereich der Erwachsenenbildung – die Bedeutung gesellschaftlicher Gruppen hervorhebt. Angesprochen werden die Vorstellungen über die didaktischen Erfordernisse in der Erwachsenenbildung, das Einbeziehen der Interessen und Erfahrungen von Erwachsenen und die Gestaltung von Methoden, mit denen man das Erlernete in verschiedenen Kontexten messen und beurteilen kann. Wir befinden uns in jedem Fall in einer Phase der öffentlichen und sektoralen Debatte über Bildung im Allgemeinen und speziell über Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche und berufsspezifische Gruppen sollten in dieser Debatte eine wichtige Rolle spielen.

Die Demokratische Bewegung für Erwachsenenbildung (*Educación de Personas Adultas – EDA*) ist in Spanien eine der sozialen Gruppen, die wichtige Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und bezogen auf den gesellschaftlichen Wandel initiiert haben. Diese Bewegung ist deshalb besonders erwähnenswert, weil sie von Leuten geführt wird, die selbst an kulturellen und Bildungsprojekten teilnehmen; es handelt sich dabei um Menschen ohne Abschluss, die stets zu den „schweigenden“ Empfängern von Bildung gehört haben. Aufgrund der stetigen organisatorischen Verbesserung der Bewegung bringen die Teilnehmer nun zunehmend ihre Meinung in die öffentliche Debatte und in Diskussionsforen über Bildung mit ein. Sie äußern ihre Verbesserungsvorschläge und starten Aktionen zu Aspekten von gesellschaftlicher Relevanz wie zum Beispiel das Geschlechterverhältnis oder interkulturelle Fragen.

Die Wurzeln der EDA gehen auf die erste Dreitages-Konferenz zur Untersuchung der Erwachsenenbildung (Trijornadas: I Jornadas de investigación en educación de personas adultas) zurück, die im Jahr 2000 in Barcelona durchgeführt wurde. Die Trijornadas dienten als Forum für drei in der Erwachsenenbildung aktive Gruppen: Universitätsprofessor/inn/en, Kursteilnehmende und Lehrende. An den drei Tagen der Veranstaltung kamen diese Gruppen zusammen, um über Begriffe zu diskutieren und um einen gemeinsamen ethischen Code zu beschließen, der den Schwerpunkt auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden setzen sollte.² Zur gleichen Zeit wurde auch das Bündnis der Verbände und Vereine für Teilnehmende an Erwachsenenbildung (CONFAPEA – Educación Democrática de Personas Adultas) auf den Weg gebracht. Heute vereint dieses Bündnis sieben Organisationen aus sechs verschiedenen autonomen Regionen (eine dieser Organisationen hat 14 Verbände). Alle Organisationen wurden von Frauen, Stadtteilbewohnern und Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft gegründet, die nicht über einen universitären Abschluss verfügen. Des Weiteren wurden bei den Trijornadas 2000 die Rollenprofile von Lehrenden und Forscher/inne/n im Hinblick auf die Unterstützung der Teilnehmenden beschrieben. Zwei Organisationen waren hierbei von besonderer Bedeutung: für die Lehrenden das Netzwerk für Demokratische Erwachsenenbildung (Red de Educación Democrática de Personas Adultas – REDA) und für die Universitätsprofessor/inn/en und Forscher/innen die Gruppe 90 der Hochschullehrer und Forscher im Bereich Erwachsenenbildung (Grupo 90 – Universidad y Educación de Personas Adultas).

CONFAPEA fördert Initiativen wie beispielsweise Konferenzen für Analphabeten, in denen über 300 Personen mit Anfängerniveau sowohl darüber diskutieren und reflektieren, was in der Bildung notwendig ist, als auch Vorschläge entwickeln und anschließend veröffentlichen. Es fördert das Gemeinschaftsdenken der Teilnehmenden und ihre Rolle als Hauptakteure bei der Bestimmung des Bildungsmodells für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. REDA stellt eine Website bereit, organisiert eine jährlich stattfindende Sommerschule und konzentriert sich insbesondere darauf, die von CONFAPEA geführten Initiativen zu unterstützen. Grupo 90 ist eine Gruppe von Professor/inn/en und Forscher/inne/n verschiedener Universitäten, die sich mit diesem Feld beschäftigen und die mit ihrer Forschung einen Beitrag dazu leisten wollen, die Qualität der Erwachsenenbildung zu verbessern und Chancengleichheit zu fördern. Es ist auf jeden Fall erwähnenswert, dass in den letzten 15 Jahren signifikante Fortschritte in der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung in Spanien gemacht worden sind, wenn man dies bezogen auf die internationale Wissenschaftsgemeinschaft betrachtet. Die

2 Obwohl jeder an dem Bildungsprojekt teilnehmen kann, zieht EDA solche Teilnehmende vor, die nicht über einen Universitätsabschluss verfügen und die für ihre Teilnahme nicht vergütet werden.

ausgeführten Forschungsprojekte sind kommunikationsorientiert, d.h., sie werden von der Idee bestimmt, mit den untersuchten Gruppen gemeinsam zu forschen.

Sowohl das Modell für demokratische Erwachsenenbildung als auch die Organisationen, die dieses vertreten (mit den Teilnehmenden als Hauptakteuren und Führungspersonen), werden im institutionellen und öffentlichen Bereich zunehmend anerkannt, und zwar nicht nur in Spanien, sondern auch auf internationaler Ebene. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Die 1999 in Zaragoza beschlossene *Ausrufung der Rechte Erwachsener auf Bildung* („Declaración de los derechos de las personas participantes en Educación de personas adultas“) wurde in verschiedenen Sprachen veröffentlicht und stellt ein Dokument dar, auf das in den großen internationalen Foren zur Erwachsenenbildung Bezug genommen wird. Das Modell der Zusammenarbeit von drei Gruppen (Forschende, Lehrende und Teilnehmende), das *Trijornadas*-Modell, schafft Interesse und Ansatzpunkte für neue Entwicklungen. Es wird inzwischen auch in Brasilien angewandt.

Einige wesentliche Aspekte der Erwachsenenbildung sind identisch mit den bedeutendsten gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich uns heute stellen:

- gleichberechtigter Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien,
- die Notwendigkeit, die Bewertung von Wissen im Hinblick auf lebenslanges Lernen zu überdenken,
- die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Migrant/inn/en,
- die Förderung des sozialen Zusammenhalts (in Spanien ist das Phänomen der Ausgrenzung von Migrant/inn/en im Vergleich zu anderen Ländern erst in jüngster Zeit aufgetreten),
- Demokratisierung,
- die Berücksichtigung der Teilnehmenden als Hauptakteure.

3. Am Dialog orientierte Learning Centres

Die EDA-Bewegung setzt sich für ein dialogisch orientiertes Learning Centre ein, das auf den Bedürfnissen und Interessen der Menschen basiert und sich auf dialogisches Lernen stützt. Auch als „soziales Modell“ bekannt, soll es das schulische Modell, das in Spanien nach wie vor weit verbreitet ist und ein Erbe des hierarchischen Bildungsmodells aus der Franco-Ära verkörpert, überwinden.

Dialogisches Lernen basiert auf sieben Prinzipien (vgl. Flecha 2000):

- *Gleichberechtigter Dialog*: Lernen basiert auf Dialog, wodurch Wissen geschaffen und erweitert wird. Damit ein Dialog gleichberechtigt geführt werden kann, muss die Gültigkeit der Argumente im Zentrum stehen und die Stellung der argumentierenden Person außer Acht gelas-

sen werden (also Alter, Geschlecht, akademisches Wissen, und die Frage, ob es sich um Lehrende oder Lernende handelt).

- *Kulturelle Intelligenz*: Diese bezieht sich auf verschiedene Kenntnisse, Wissensformen und Fähigkeiten, die sich jeder in unterschiedlichen Zusammenhängen und Erfahrungskontexten aneignet und die uns alle mit der gleichen Voraussetzung für die Teilnahme am gleichberechtigten Dialog ausstatten. Die Bildungsgesellschaft hat den kulturellen Reichtum der Nicht-Akademiker bisher nicht angemessen wertgeschätzt und hat deren Wissen in traditionellen Lernkontexten nicht genutzt.
- *Transformation*: Lernen bedeutet nicht Anpassung, sondern Veränderung, und zwar sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Dialogisch orientiertes Lernen fördert den Wandel von Situationen und Beziehungen zwischen Menschen und ihrer Umgebung, die von Ausgrenzung gekennzeichnet sind.
- *Instrumentale Dimension*: Dialog mit einem Rückgang instrumentellen Lernens gleichzusetzen ist der falsche Ansatz. Dialogisches Lernen umfasst auch das Lernen von Fähigkeiten, die in der heutigen Gesellschaft als wichtig erachtet werden, wie beispielsweise Lesen, Mathematik, den Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien, Fremdsprachen, verschiedenen Kompetenzen, die für Bildungssituationen relevant sind, und alle Formen von Wissen und Lernen, die uns das Weiterlernen ermöglichen.
- *Meinungsbildung*: Im Gegensatz zu kommerzialisierten oder bürokratischen Lernkontexten leisten im dialogischen Lernmodell sowohl Lehrende als auch Teilnehmende mit ihren Erfahrungen und individuellen Perspektiven ihren Beitrag, wenn es um die Definition von Zielen, Inhalten und Abläufen geht. Auf diese Weise können sie durch die Interaktion ihre eigene Situation reflektieren, neu interpretieren und verändern.
- *Solidarität*: In der dialogischen Bildungspraxis helfen die Menschen sich gegenseitig, damit letztendlich jeder Einzelne mehr lernen kann. Dies fördert Solidarität, die ihre Auswirkungen nicht nur auf den Lernprozess des Einzelnen hat, sondern auch in alltäglichen Situationen, in denen gelernt wird.
- *Anerkennung von Differenzen*: Dialogisches Lernen orientiert sich in Richtung Toleranz gegenüber anderen Ansichten. Dies basiert auf der Vorstellung, dass echte Gleichheit auf dem Recht jedes Einzelnen beruht, sein Leben anders zu gestalten als andere.

In Zentren für lebenslanges Lernen wird das schulische Modell weitestgehend als überholt betrachtet. Das neue Modell umfasst verschiedene Möglichkeiten von Lernangeboten, die sich an den Bedürfnissen der Gemeinschaft orientieren

und auf die Verbesserung der Lebensbedingungen sowohl von einzelnen Bürger/innen als auch von Gruppen ausgerichtet sind.

4. **Veränderte Perspektiven**

Im Folgenden werden wir zwei Learning Centres vorstellen, die den von uns genannten Charakteristika eines dialogisch orientierten Learning Centres entsprechen. Im ersten Beispiel wird eine Erwachsenenschule vorgestellt, im zweiten geht es um ein in Grundschulen und weiterführenden Schulen angewandtes Modell. Beide sind auf der Basis der Wünsche und Vorstellungen der Bürger/inn/en eines Stadtteils entstanden und basieren auf deren Mitwirkung und Entscheidungen.

4.1 *Die Erwachsenenschule La Verneda-Sant Martí*

Die *La Verneda*-Erwachsenenschule wurde 1978 im Stadtteil La Verneda-Sant Martí in Barcelona gegründet. Es handelte sich damals noch um einen von der Innenstadt weit entfernten Stadtteil, der vor allem von aus Süds Spanien zugezogenen Einwanderern der Arbeiterklasse bewohnt wurde. Die Anfänge dieses Zentrums haben die Schule bis heute geprägt. Damals besetzte eine Gruppe von Bewohner/innen aus dem Viertel das leer stehende Gebäude, um ein Bildungs- und Kulturprojekt ins Leben zu rufen. Dies geschah in Zeiten, in denen soziale Initiativen gerade neu aufkamen, wobei der Bereich der Erwachsenenbildung ein Teil der Bewegungen für Wandel und Transformation war. Zahlreiche Initiativen hielten nicht lange durch und zerbrachen, kurz nachdem sie im Netzwerk öffentlicher Zentren verankert waren. Die *La Verneda*-Schule hingegen hat seit ihrer Gründung vor über 25 Jahren ihren Anfangselan bewahren können und war dabei stets eng mit dem Stadtteil und mit den Wünschen der Bewohner/innen verbunden. Gewandelt hat sie sich vor dem Hintergrund der Entwicklungen und neuen Bedürfnisse, die Grundprinzipien aus der Anfangsphase wurden dabei jedoch bewahrt.

Nutzen

Eines der Prinzipien des Zentrums, die die Grundlage des Projekts darstellen, beruht darauf, die Bedürfnisse der Teilnehmenden, insbesondere der benachteiligten Gruppen, in den Vordergrund zu stellen. Diese Orientierung ist grundlegend für die Entscheidungen über Kursangebote und Zeitplanung, die besonders die Menschen berücksichtigen, an die die Kurse gerichtet sind, und nicht die Interessen des Lehrpersonals und/oder der Teilnehmenden mit höherer Bildung. Gleichzeitig wird ein weiteres für die Einrichtung von Beginn an bedeutendes Prinzip aufrechterhalten: die freie Bildung. Dies bedeutet weniger Barrieren und ein Konzept „Bildung als Grundrecht“.

Pluralität ist ein weiteres Prinzip der Schule. Das Zentrum fördert und unterstützt Vielfalt unter seinen 1.600 Teilnehmenden (unterschiedliche Altersstufen, Geschlechter, Lebensstile, Ideologien, Religionen, Sprachen, Kulturen etc.). In den vergangenen Jahren hat sich die Schule – wie es auch der Alltagsrealität im gesamten Land entspricht – zu einem multikulturellen Ort entwickelt. Im Zentrum wurden viele nicht-europäische Migrant/inn/en aufgenommen. Gleichzeitig blieb sowohl der katalanische Bevölkerungsanteil als auch der Anteil der aus Südspanien stammenden Migrant/inn/en aus den 1960er Jahren bestehen. Die Schule bemüht sich, die Migrant/inn/en in allen Bereichen des Zentrums zu integrieren und Spaltung in „Einheimische“ und „Fremde“ zu verhindern.

Bildungsangebot und Schwerpunkte

Das Angebot der Schule ist sehr breit gefächert und vielfältig. Es gibt Grundbildungskurse, die von der Alphabetisierung bis zum Nachholen von Bildungsabschlüssen reichen, Sprachkurse für Ausländer/innen, Fremdsprachenkurse unterschiedlicher Stufen, Vorbereitungskurse für den Zulassungstest zur Universität und zu anderen Bildungseinrichtungen, Computerkurse, eine breite Auswahl an kulturellen Aktivitäten, Diskussionsgruppen, Workshops, Besuche und weitere handwerkliche und körperbezogene Aktivitäten. Das Zentrum hat an sieben Tagen in der Woche von 9 bis 22 Uhr geöffnet, um all diese Kurse anbieten zu können. Die Aktivitäten werden je nach Kurs in einer oder mehreren Unterrichtsstunden pro Woche angeboten. Der Kurs zu Alphabetisierung und Grundbildung umfasst beispielsweise täglich vier Stunden. Der Computerraum hat durchgehend geöffnet und steht entweder Kursen zur Verfügung oder kann unabhängig davon genutzt werden.

Im Einklang mit den Prinzipien des dialogischen Lernens wird an der La Verneda-Schule die Leistungsfähigkeit jedes Einzelnen wertgeschätzt, und zwar unabhängig von dessen sozio-ökonomischem Hintergrund, Kultur, Geschlecht, Alter etc. Alle arbeiten solidarisch miteinander. Der Dialog zwischen den Teilnehmenden stellt die wichtigste Lernmethode in allen Klassenräumen dar. Auch der Lernprozess (das Lernen selbst) basiert auf dem Dialog. Dies bedeutet nicht, dass man den Bezug zu der in heutiger Zeit von der Gesellschaft erwarteten Form des Lernens verliert oder ihre Anforderungen nicht erfüllen kann. Das zeigt sich an der Tatsache, dass zum Beispiel die Quote der bestandenen Zulassungstests zur Universität in der La Verneda-Schule (diese Tests werden extern von den Universitäten durchgeführt) der Quote an Privatschulen entspricht bzw. sogar höher liegt.

Organisation

Im Zentrum arbeiten neben den zehn hauptamtlich angestellten Lehrenden über hundert Mitarbeiter/innen auf ehrenamtlicher Basis, und dies mit ganz unterschied-

lichem Hintergrund: Bewohner/innen des Stadtteils, Universitätsprofessor/inn/en etc. Sowohl die Freiwilligen als auch die Angestellten der Schule stehen hinter der Grundeinstellung des Projekts, doch keine der beiden Gruppen entscheidet allein über grundlegende Aspekte. Die Organisation und das Management der Schule werden demokratisch geregelt, wobei die Teilnehmenden die Hauptrolle bei den Entscheidungen spielen. Die zuvor erwähnte Pluralität und der Multikulturalismus werden auch in der Organisationsweise deutlich. Um dies zu ermöglichen, sind zwei Teilnehmenden-Vereine involviert: *Agora* und *Heura*. Diese beiden Vereine stellen die Hauptinstrumente für Management und Organisation der Schule dar. Sie verkörpern einen integralen Teil der Schule und dienen dabei als Sprachrohr.

Neben den beiden genannten Vereinen gibt es verschiedene Organe und Bereiche, die für das Treffen von Entscheidungen und das Management von Relevanz sind. Sie tragen dazu bei, die traditionelle Entscheidungsstruktur durch das Lehrpersonal und die mangelnde Berücksichtigung der Teilnehmenden zu überwinden. Die *Generalversammlung* als oberster Entscheidungsträger setzt sich zusammen aus allen Teilnehmenden, ehrenamtlichen Mitarbeiter/inne/n, Repräsentant/inn/en der Gemeinde und dem Verwaltungspersonal. Die einmal im Jahr stattfindende Versammlung bietet Raum für Entscheidungen über die Rahmenbedingungen und die allgemeine Vorgehensweise der Schule. Eine weitere wichtige Möglichkeit zum Treffen und für Besprechungen bietet das „Seminar für Reflexion und Träume“, das an einem ausgewählten Wochenende veranstaltet wird und an dem Menschen aller Bereiche der Schule (normalerweise sind es um die 100 Teilnehmende) über aktuelle Themen der Schule diskutieren und, wenn sie möchten, ihre Träume über die Zukunft der Einrichtung äußern können.

Im *Rat des Zentrums* treffen sich alle anderthalb Monate Menschen aller Aktivitäten, Workshops und Klassen, um über allgemeine Aspekte zu entscheiden. So entscheiden sie beispielsweise darüber, für welchen Zweck das Geld aus der Weihnachtslotterie verwendet werden soll, oder sie erarbeiten und diskutieren neue Bildungsaktivitäten. Die tägliche Arbeit wird in verschiedenen Zusammenhängen und Sitzungen koordiniert. Es gibt auch zahlreiche zeitlich begrenzte Kommissionen, die dafür verantwortlich sind, einen beträchtlichen Teil der Arbeit, die im Zusammenhang mit den Aktivitäten anfällt, auszuführen. Die *Jugendkommission* arbeitet beispielsweise an der Förderung von intergenerationalen Aktivitäten und der ausreichenden Berücksichtigung der Interessen junger Leute an der Schule. Die Kommission „Für eine größere Schule“ befasst sich mit der Verbesserung der Infrastruktur der Schule und arbeitet mit dem Ziel, mehr Raum zu schaffen. Alle Arbeitsgruppen der Schule sind offen für alle, die Interesse haben, mitzumachen, und jede/r in der Gruppe hat das gleiche Recht auf eine Stimme. Auf diese Weise wird es möglich, sehr viele unterschiedliche

Ideen zusammenzutragen, kontinuierlich Verbesserungsvorschläge zu entwickeln und Veränderungen anzustoßen. Entscheidungen sind die Früchte der geführten Debatten, in denen Alternativen und Meinungen präsentiert werden. Soweit möglich, werden Abstimmungen vermieden, stattdessen wird ein Konsens gesucht, der den verschiedenen Zielen bestmöglich Rechnung trägt.

La Verneda im globalen Kontext

Die La Verneda-Schule entstand auf der Grundlage des Wandlungsprozesses des Stadtteils und bezieht sich weiterhin darauf. Heute nimmt sie zum Beispiel aktiv am Koordinierungskomitee der Stadtteilorganisationen teil. Dank dieses sozialen Engagements und einer kritischen Haltung zum Thema Bildung werden Aspekte des Zusammenlebens und der sozialen Gerechtigkeit behandelt. Das Zentrum fördert Aktionen und Aktivitäten, die sich mit diesen Themen befassen. So beteiligen sich zum Beispiel manche an Kampagnen gegen sexuelle Gewalt oder planen Aktivitäten zur Förderung des multikulturellen Zusammenlebens. Die Schule nimmt ebenso an verschiedenen europäischen Kooperationsprojekten teil.

Das Schul-Projekt und seine Entwicklung haben bereits bedeutende internationale Anerkennung erlangt. Paulo Freire, Jack Mezirow, Paul Belanger und Jim Cummins haben von den Erfahrungen gelernt und betonten die Bedeutung für die Weiterentwicklung von Bildung. Im Jahr 1999 wurden die Erfahrungen in der *Harvard Educational Review* veröffentlicht. Es war das erste Mal, dass in dieser Zeitschrift Erfahrungen zum Thema Bildung aus Spanien publiziert wurden.

4.2 Comunidades de Aprendizaje (Bildungsgemeinschaften)

Bei den Comunidades de Aprendizaje (Learning Communities) handelt es sich um ein Projekt für sozialen und kulturellen Wandel von Bildungszentren. Es basiert auf der Teilnahme der gesamten Gemeinde und zielt letztendlich darauf ab, eine Informationsgesellschaft für alle zu schaffen. Derzeit wird dieses Konzept zum ersten Mal in Grundschulen und weiterführenden Schulen in verschiedenen autonomen Regionen Spaniens angewandt: im Baskenland, in Katalonien und Aragón. Viele der Schüler an den meisten dieser Schulen haben Probleme in Bezug auf Ausgrenzung und Armut und weisen eine hohe Unterrichtsabstinzrate auf. Ein zentrales Ziel an diesen Schulen ist es, sich nicht an benachteiligte Stadtviertel *anzupassen* – was nämlich bedeutet, die Erwartungen herunterzuschrauben und den Fokus auf den Ausgleich von Defiziten zu richten –, sondern stattdessen die Bedingungen in der Region zu verändern, um damit bestmögliche Lernergebnisse für alle zu erzielen.

Wenn wir von der gesamten Bildungsgemeinschaft sprechen, dann meinen wir Lehrende, Schüler/innen, Familienmitglieder, die nicht zum Lehrpersonal gehö-

renden Angestellten der Schule, Bewohner/innen des Stadtteils, in anderen Zentren oder Organisationen des Stadtviertels arbeitende Personen und Mitglieder der Verwaltung. Es ist also eine breit gefächerte Definition von „Bildungsgemeinschaft“. Ein weiterer wichtiger Faktor, der zu berücksichtigen ist, betrifft die Tatsache, dass viele Menschen in die Lerngemeinschaften kommen, um als Freiwillige in der Schule mitzuwirken, wie zum Beispiel Familienmitglieder, Nachbarn aus dem Stadtteil oder auch Universitätsstudent/inn/en.

Verwirklichung von Träumen

Beim Umwandlungsprozess von einer Schule oder einem gewöhnlichen Zentrum hin zu einer Learning Community werden folgende Phasen durchlaufen:

- *Sensibilisierung*: Lehrende und alle Mitglieder des Zentrums erhalten Informationen über das Projekt und diskutieren darüber.
- *Treffen von Entscheidungen*: Ein Zentrum kann das Projekt nur dann voranbringen, wenn das leitende Team der Schule und 90% des Lehrpersonals damit einverstanden sind, die Familien es ebenfalls gutheißen und einige Organisationen und Akteure aus dem Sozialbereich in die Gemeinschaft mit einbezogen werden.
- *Phase des Träumens*: Während dieser Phase beschreibt jeder, wie er sich die ideale Schule für alle vorstellt. Da dem Träumen keine Grenzen gesetzt werden, reichen die Vorschläge vom Bau eines Schwimmbads bis hin zur Einstellung von Roma-Lehrenden oder auch zur Entfernung einer Mauer, die zu nah am Spielplatz steht. Auch wenn es schwierig erscheint, bleibt der Blick auf das gerichtet, was erreicht werden soll.
- *Prioritätensetzung*: Um von Träumen zu realen Projekten zu gelangen, müssen zunächst Informationen über das Zentrum und die betroffenen Gruppen eingeholt werden. Mit objektiven Daten über die dringendsten Probleme, die Entwicklung, die Kulturen und die Lebensstile in diesem Zusammenhang werden jene Elemente ausgewählt, die auf kurze, mittlere und lange Sicht die Schwerpunkte bilden.
- *Veränderungsplanung*: Hier geht es darum, einen Aktionsplan zu erstellen, der von der gesamten Gemeinschaft abgesegnet und in gemischten Arbeitsgruppen und Kommissionen umgesetzt wird. In diesen Gruppen arbeiten dann Menschen der verschiedenen Bereiche – Lehrende, Schüler/innen, Familienmitglieder, Vereine aus dem Viertel, Berater/innen und Mitglieder der Verwaltung.

Dies ist die Grundlage für die Veränderung (beginnend mit den Träumen). Nachdem einige Zeit vergangen ist und die Kommissionen ihre Arbeit in Gang gesetzt haben, werden Untersuchungen über Fortschritte durchgeführt und Nachbesserungen entsprechend aktuellen Erfordernissen vorgenommen. Jede Grundschule

oder weiterführende Schule folgt ihrem eigenen und individuellen Weg, ganz im Einklang mit ihrer Realität und ihren Prioritäten. Den unterschiedlichen Learning Centres gemeinsam ist das Ziel, eine Informationsgesellschaft für alle zu erlangen und die gesamte Gemeinschaft in das Projekt einzubeziehen. Es gibt bestimmte Konzepte, die in fast allen Schulen zu finden sind, auch wenn manche sie auf ihre eigene Weise durchführen. So ist es zum Beispiel typisch, die Öffnungszeiten des Zentrums zu verlängern, um jene Aktivitäten, die als besonders wichtig für Schüler und/oder Menschen aus dem Stadtviertel angesehen werden, anbieten zu können. Weitere übliche Konzepte sind die interaktiven Gruppen und Übungen für Familien. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Interaktive Gruppen

In Lerngemeinschaften werden Jungen und Mädchen nicht von ihren Gruppen getrennt. Stattdessen werden in diesen Schulen Ressourcen organisiert und aufgebaut, um heterogene und integrierte Klassen zu haben, in denen alle Schüler/innen betreut werden können. Das Bildungskonzept der interaktiven Gruppen macht dies möglich. Hier arbeiten Schüler/innen in kleinen heterogenen und von Erwachsenen geleiteten Gruppen (mit vier bis fünf Jungen und Mädchen pro Gruppe). Die Aufgaben werden in kooperativer Interaktion in der Gruppe bearbeitet und gelöst. Wenn interaktive Gruppen im Klassenzimmer gebildet werden, gehen Aktivitäten und Aufgaben normalerweise reihum, so dass jede Schülergruppe eine Aufgabe bekommt, die sie innerhalb eines kurzen Zeitraums zu lösen hat, dabei wird sie von unterschiedlichen Erwachsenen geleitet, dies können sowohl Lehrende als auch Gemeindemitglieder, Familienmitglieder oder andere Freiwillige sein. Die Lehrenden planen die Aktivitäten, führen Aufsicht über die gegebenen Zeitlimits, leiten den Ablauf und kümmern sich anschließend um die Auswertung. Ihre traditionelle Rolle als Vermittler von Wissen wandelt sich dabei zur Rolle des Organisierenden eines breiten Lernumfelds.

Training und Teilnahme von Familienmitgliedern

Den Großteil der Learning Centres bilden Familien ohne akademischen Hintergrund, das heißt, sie hatten keinen Zugang zu höherer Bildung und in der Vergangenheit manchmal wenige Möglichkeiten, dafür aber Schwierigkeiten mit schulischen Institutionen. Diejenigen Familien, die mit sozialen und finanziellen Problemen zu kämpfen hatten und in manchen Fällen zu einer ethnischen Minderheit gehören, können einiges darüber erzählen, wie eine wirklich integrative Schule aussehen sollte und was die Schule ändern müsste, damit sich jene Geschichten von Schulversagen aus der Vergangenheit nicht wiederholen. Familien erhalten daher keine „Anweisungen“, was sie tun sollten. Stattdessen werden sie in die grundlegenden Entscheidungen wie Erstellung von Stundenplänen, Aktivitäten, Finanzierung etc. mit einbezogen.

Manche Familien arbeiten ehrenamtlich im Projekt mit. Dies ist ein hochmotivierender Faktor und dient als Bezugspunkt sowohl für Jungen und Mädchen als auch für Lehrende und für diese Gruppen untereinander. So kann zum Beispiel eine marokkanische Mutter, die Englisch spricht, in der Klasse aushelfen und verfügt möglicherweise über mehr Wissen als die Lehrenden. Auf diese Weise werden viele Vorurteile gegenüber muslimischen Frauen aufgebrochen. In zahlreichen Learning Centres werden außerdem Übungsaktivitäten für Familienangehörige angeboten, die aus der Initiative von Familienmitgliedern, die ihre persönlichen Schwierigkeiten, Interessen und Bedürfnisse ausdrücken, entstanden sind: Katalanisch- und Spanischunterricht oder Computerkurse, aber auch Alphabetisierungsunterricht, Vorbereitungskurse für die Führerscheinprüfung, Übungsaufgaben etc. Erwachsenenbildung spielt an diesen Schulen in jedem Fall eine ganz bedeutende Rolle.

5. Konsequenz: Lebenslanges Lernen

Die dialogische Ausrichtung dieser Zentren macht es den Menschen möglich, an den Schulen mitzuwirken und viele soziale und kulturelle Barrieren zu überwinden. Dabei entwickeln sie sich zu passionierten Leser/innen, Internet-Nutzer/innen oder Universitätsstudent/innen und begeistern sich für den multikulturellen Gedanken. Betrachten wir im Folgenden einige Beispiele:

Von der digitalen Kluft zur Schaffung eines virtuellen Campus

In der La Verneda-Schule ist die Freiheit des Zugangs zu Informations- und Kommunikationstechnologien für jedermann oberstes Gebot. Zu diesem Zweck führen Teilnehmervereine einen Computerraum mit Internet-Anschluss, der der gesamten Stadtteilbevölkerung täglich von 9 bis 22 Uhr offen steht. Dieses Angebot wird ausgiebig genutzt: für spezielle Kurse unterschiedlicher Stufen, für den normalen Unterricht, für das Selbststudium, für Arbeitsgruppen und für Internet-Recherche (derzeit gibt es eine Gruppe, die sich mit Frauen, verschiedenen Völkern und Städten beschäftigt). Viele Teilnehmende, die nie zuvor mit Computern zu tun gehabt haben, sind zu Internet-Nutzer/innen geworden. Ein entscheidender Aspekt für diese Entwicklung ist, dass die Teilnehmenden selbst diejenigen waren, die über Angebote, Aktivitäten und anzuwendende Methoden entschieden haben. Dies hat auch zur Entstehung des virtuellen Campus der Einrichtung geführt. Das Innovative an der Entwicklung beruht auf der Tatsache, dass die Teilnehmer (von denen viele nie zuvor am Computer gearbeitet haben) die Hauptakteure bei der Erstellung und Entwicklung des virtuellen Rahmens waren. Der virtuelle Campus bietet auch die Möglichkeit, die Übungsangebote weiterhin zu bestimmen und zu erarbeiten, und zwar online. Dieses Engagement wirkt sich besonders stark auf die Lernprozesse der Menschen aus und

spielt eine wichtige Rolle für wachsende Erwartungen und die Motivation, um das ganze Leben lang zu lernen.

Von Analphabeten zu passionierten Leser/inne/n der großen Klassiker
Die *Dialogischen Alphabetisierungsversammlungen* sind Treffen, bei denen Menschen, die nie zuvor ein Buch gelesen haben oder die nur über Grundkenntnisse im Lesen verfügen, gemeinsam beginnen, Klassiker zu lesen. Diese Übung wurde an der La Verneda-Schule initiiert und von der EDA-Bewegung in verschiedenen Zentren und Vereinen für Erwachsenenbildung gefördert. Der große Erfolg des Projekts hat dazu geführt, dass es auch mit jungen Leuten, in Gefängnissen und in manchen Learning Centres mit Familienmitgliedern eingeführt wurde. In allen Fällen sind Teilnehmende der Alphabetisierungstreffen dazu motiviert worden, weiter zu lernen und an anderen sozialen, kulturellen oder bürgerschaftlichen Projekten teilzunehmen. Gleichzeitig haben die Veränderungen bei den Teilnehmenden auch eine Wirkung auf die Menschen in ihrem direkten Umfeld, wie zum Beispiel die Familie. Das Potenzial für Veränderung, das sich dahinter verbirgt, zeigt sich an den über 50 Alphabetisierungstreffen, die heute in ganz Spanien stattfinden, und daran, dass dieses Konzept auf verschiedene andere Länder weltweit übergreift.

Vom schulischen Versagen hin zur Universität
Viele Menschen stehen den niedrigen Erwartungen, der Schulstruktur und den Methoden an Grundschulen und weiterführenden Schulen frustriert gegenüber. In den Zentren haben wir die Menschen dazu gebracht, diese Haltung zu ändern; hier können sie sich als Hauptakteure fühlen und ihre persönlichen Interessen und Ideen mit einbringen, um Bildung zu verbessern. Es kommt vor, dass junge Männer und Frauen, die einst als Schulversager bezeichnet wurden, an die La Verneda-Schule kommen, um wenigstens eine Grundausbildung zu erlangen, und am Ende dazu inspiriert werden, an der Universität zu studieren.

Von Vorurteilen hin zum Kampf gegen Rassismus
Sowohl in Learning Centres als auch in der La Verneda-Schule für Erwachsene sind alle Bereiche, von den Klassen bis hin zu den Entscheidungsträgern, multikulturell geprägt. Durch die Teilnahme Freiwilliger aus verschiedenen Kulturen werden Stereotypen überwunden. Als beispielsweise eine Roma-Mutter in einer Schule begann, Lerntreffs zu organisieren, kulturelle Gesprächsrunden zu planen und Übungsunterricht anzubieten, führte dies nicht nur dazu, dass andere Roma-Mütter sich auch beteiligten, sondern es spielte ebenso eine entscheidende Rolle, um Vorurteile und Spannungen mit anderen Gruppen an der Schule entgegenzuwirken. Darüber hinaus begannen sie, ehrenamtlich in den Klassen zu arbeiten, und auch ihre Söhne und Töchter beteiligten sich immer mehr an

schulischen Aktivitäten. Teilnehmer der La Verneda-Schule wie auch anderer dialogisch orientierter Zentren für Erwachsenenbildung haben multikulturelle Gruppen organisiert, in denen diskutiert wird, in welchen Bereichen die Menschen sich voneinander unterscheiden und in welchen alle gleich sind. Darüber hinaus werden Kampagnen für interkulturellen Dialog und für den Kampf gegen jede Form von Rassismus gestartet.

Literatur

- AAVV (2000): I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas. Barcelona
- Confitea (1997): Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos. In: Educación de Adultos y Desarrollo, 49, S. 287–297
- Elboj, C./Puigdelívol, I./Soler, M./Valls, R. (2002): Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona
- Flecha, R. (1994): Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa [Adult Education. Proposals for the nineties]. Barcelona
- Flecha, R. (2000): Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning. Lanham, MD
- Flecha, R./Gómez, J./Puigvert, L. (2003): Contemporary Sociological Theory. New York
- Flecha, R./López, F./Saco, R. (1988): Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de amigos a los modelos actuales. [Two Centuries of Adult Education. From the Societies of Friends of the Country to Current Models]. Barcelona
- Freire, P. (2002): A la sombra de este árbol, Barcelona (p.o. 1997)
- Giner, E./Lebrón, A./Valls, R. (2000): Las voces de las personas participantes en los movimientos de educación de personas adultas del siglo XXI. I Jornadas de Educación de Personas Adultas. Barcelona, S. 29–35
- Gómez, J. (2001): Porträt Weiterbildung Spanien. Bielefeld. Auf Englisch verfügbar im Internet unter: www.die-frankfurt.de/erdi/documents.htm (Stand: 19.02.2006)
- Grupo Eussare (coord.) (2005): Educación de personas adultas en la sociedad dialógica: participación, prácticas e investigación: sueños y realidades: jornadas, Escuela de Magisterio de Bilbao, 26-28 junio 2003. Vitoria Gastéis: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Macedo, D. (1999): Our Common Culture. A Poisonous Pedagogy. In Castells, M./Flecha, R./Freire, P./Macedo, D./Giroux, H./Willis, P.: Critical Education in the new information age. Oxford. S. 117–137
- MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (1986): Libro Blanco de la Educación de Adultos. Madrid
- Medina Fernández, O. (1997): Modelos de Educación de Personas Adultas [Models of Adult Education]. Barcelona
- OECD (2003): Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris
- Sánchez Aroca, M. (1999): „La Verneda” – Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. In: Harvard Educational Review, H. 3, S. 320–335
- Sanz, F. (2002): La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro. Madrid

Websites

- www.neskes.net/confapea (Stand: 19.02.2006)
- www.neskes.net/reda (Stand: 19.02.2006)
- www.edaverneda.org (Stand: 19.02.2006)
- www.comunidadesdeaprendizaje.net (Stand: 19.02.2006)

Perspektiven für eine veränderte Kultur lebenslangen Lernens

Effektive Ansätze des Lernens

Die Lernenden im Fokus¹

1. Einleitung

Lernen ist ein selbstverständlicher Bestandteil des Lebens und spielt sich in Alltagszusammenhängen ab. Wenn man beobachtet, wie kleine Kinder die Welt um sich herum erkunden, dann wird dies offensichtlich. Doch auch im Erwachsenenalter findet Lernen statt. Täglich erlangen wir neues Wissen und neue Kompetenzen am Arbeitsplatz, zu Hause oder in unserem sozialen Umfeld. Trotzdem ist die Annahme weit verbreitet, dass wir nur in der Schule oder im formalen Unterricht lernen.

Auf dieses Verständnis von Lernen wurde mit den Definitionen von Lernen Bezug genommen, welche aus der Lissabonner Konferenz (April 2000) hervorgingen. Diese Definitionen unterscheiden drei verschiedene Arten des Lernens, und zwar formales, informelles und non-formales Lernen.

Definitionen des Lernens:

Formales Lernen

Lernen, welches in einem organisierten und strukturierten Rahmen stattfindet (in einer Schule/einem Bildungszentrum oder am Arbeitsplatz) und explizit als Lernen ausgewiesen ist (bezüglich der Ziele, der Lernzeit oder der Unterstützung durch Lehrende). Formales Lernen ist vom Lerner beabsichtigt und führt in der Regel zu einer Qualifikation.

Informelles Lernen

Lernen, welches durch Aktivitäten im Zusammenhang mit Arbeit, Familie oder Freizeit entsteht. Es ist nicht organisiert oder strukturiert (bezüglich der Ziele, der Lernzeit oder der Unterstützung durch Lehrende). Informelles Lernen ist aus der Sicht des Lerners unbeabsichtigt. Es führt in der Regel nicht zu einer Qualifikation.

Non-formales Lernen

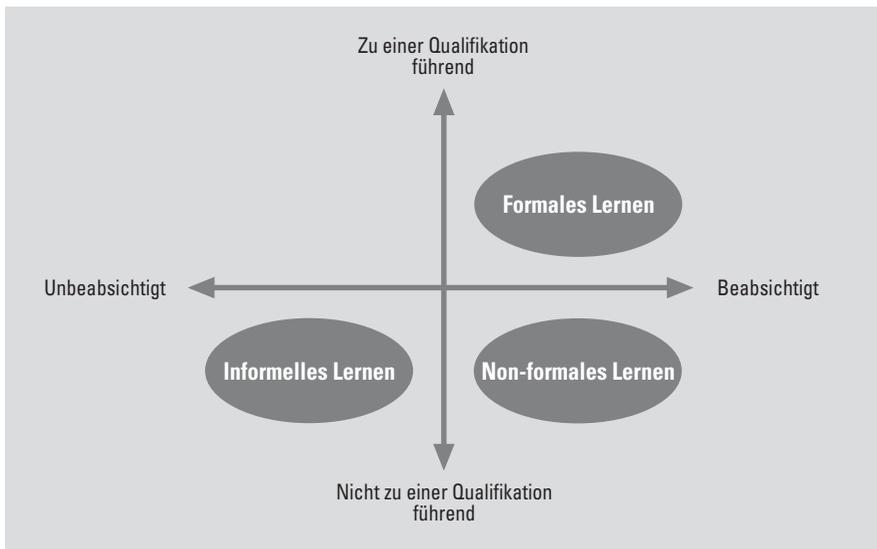
Lernen, welches in Aktivitäten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen gekennzeichnet sind (bezüglich der Lernziele, der Lernzeit oder der Unterstützung durch Lehrende), die aber ein bedeutendes Lernelement beinhalten. Non-formales Lernen ist aus der Sicht des Lerners beabsichtigt. In der Regel führt es nicht zu einer Qualifikation.

(Quelle: Cedefop Glossary Website; aus dem Englischen übersetzt)

¹ Der Beitrag wurde von den Autoren in Englisch erstellt. Übersetzung: Claudia Hesse und Dr. Richard Stang.

Diese Definitionen verdeutlichen, dass das, was im Allgemeinen als Lernen verstanden wird, in der Tat formales Lernen ist. Lernen ist ein viel vielfältigeres Phänomen als das, was unter formalem Lernen zu verstehen ist, und diese Definitionen demonstrieren, wie Lernen in unterschiedlichsten Alltagssituationen stattfinden kann. Zudem zeigen sie, dass Lernen entlang von zwei Achsen kategorisiert werden kann, von denen eine Achse die Absicht und die andere das Hin-führen zu einer Qualifikation beschreibt. Abbildung 1 illustriert die Unterschiede zwischen diesen drei Arten des Lernens.

Abbildung 1: Formales, non-formales und informelles Lernen



Formales Lernen findet in einem organisierten und strukturierten Rahmen statt. Man kann diesen Rahmen auch als Bildungsstruktur beschreiben, die normalerweise sowohl Lehrer/innen oder Tutor/inn/en als auch Lernende mit einbezieht. Trotzdem ist die Anwesenheit eines Lehrers keine Grundvoraussetzung für das formale Lernen, wie z.B. beim selbstgesteuerten Lernen oder beim Online-Lernen deutlich wird.

Formales Lernen ist ein Aspekt von Bildung, jedoch ist Bildung nicht mit formalem Lernen gleichzusetzen. Bildung beschreibt ein System, welches Lernen durch Unterrichten und durch den Einsatz von Ressourcen unterstützt. Dabei beschreibt Bildung nicht das Lernen an sich, vielmehr ist es wichtig, den Unterschied zwischen Lernen und Bildung herauszuarbeiten, um Lernprozesse umfassend zu begreifen.

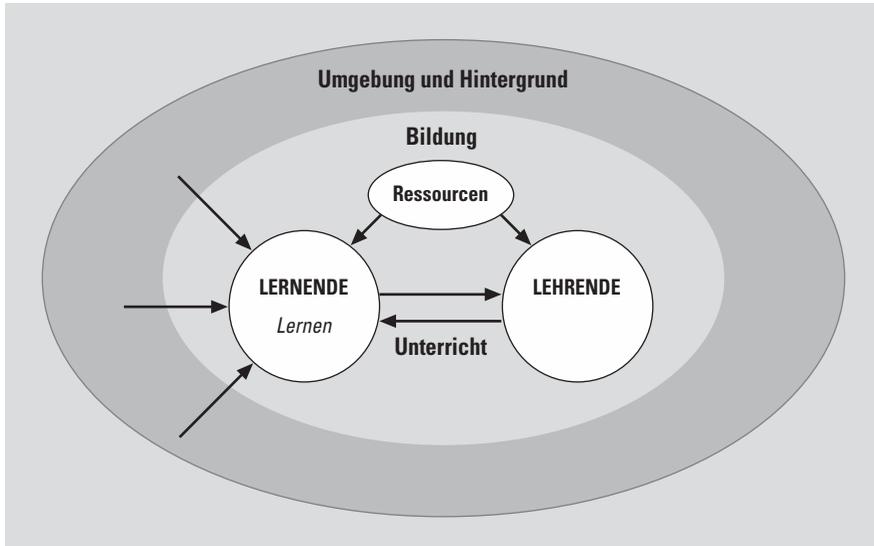
Abbildung 2: Struktur von Bildung

Abbildung 2 illustriert die Beziehung von Bildung, Unterricht und Lernen. Sie zeigt, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, welcher vom Lernenden realisiert wird. Außerdem zeigt sie, dass Lernende externen Einflüssen ausgesetzt sind, wie z.B. dem Umfeld, der Herkunft und auch dem Unterricht.

Neben der Unterscheidung der verschiedenen Lernformen ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es unterschiedliche Dimensionen des Lernens gibt. Wissen wird oft als die alleinige Dimension des Lernens angesehen, jedoch ist es erst mit einem erweiterten Konzept des Lernens möglich, den Lernprozess ganz zu begreifen. Bloom (1956) hat drei verschiedene Dimensionen des Lernens mit seinen *three domains of educational activities* herausgearbeitet: den *kognitiven*, den *affektiven* und den *psychomotorischen* Bereich. Diese Bereiche, oder besser Dimensionen, zeigen, dass Lernen weit mehr umfasst als nur den Wissenserwerb. Das Erlangen von Wissen ist ein Bestandteil des *kognitiven* Bereichs des Lernens, welcher die Entwicklung von intellektuellen Kompetenzen im weitesten Sinne umfasst. Der *affektive* Bereich beschreibt, wie wir emotional mit Situationen umgehen und wie wir Einstellungen und Werte entwickeln und eventuell ändern. Der *psychomotorische* Bereich betrifft die Entwicklung unserer sensorischen und technischen Fertigkeiten und somit die Entwicklung praktischer Kompetenzen.

Auf diesem Verständnis von Lernen basierend, wird sich dieser Beitrag auf Lernprozesse und insbesondere auf das Lernen im Erwachsenenalter konzentrieren. Er wird herausarbeiten, wie Lernen im Allgemeinen und nicht nur formal im Bildungssystem stattfindet. Der Beitrag zielt darauf, Lernprozesse im Erwachsenenalter zu beleuchten und effektive Lernstrategien herauszustellen. In einem abschließenden Teil werden die Implikationen für Lernzentren angesprochen.

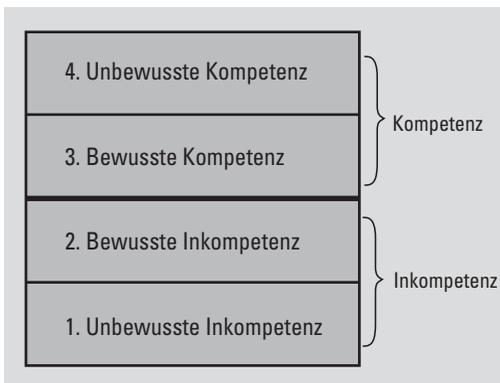
2. Lernen

Lernen kann als ein Prozess beschrieben werden, welcher – wie oben dargestellt – in verschiedenen Formen stattfindet. Trotz der bestehenden Unterschiede zwischen formalem, informellem und non-formalem Lernen beschreiben alle drei Formen das Lernen als einen Prozess. Wenn man Lernen als einen Prozess versteht, dann bedeutet dies, dass es eine Entwicklung von einem Stadium ins nächste beinhaltet.

2.1 Das Modell der unbewussten Kompetenz

Ein Modell, welches Lernen als einen Prozess darstellt, ist das *Modell der unbewussten Kompetenz* (Abb. 3). Dieses Modell unterteilt den Lernprozess in verschiedene Stadien. Es zeigt, wie jeder Lernprozess im Stadium der *unbewussten Inkompetenz* (1. Stadium) beginnt und verschiedene Stadien nachfolgend durchläuft.

Abbildung 3: Modell der unbewussten Kompetenz



(Man kann davon ausgehen, dass die meisten Erwachsenen, die sich entscheiden, ein Bildungsangebot wahrzunehmen, sich bereits im zweiten Stadium (*bewusste Inkompetenz*) befinden, da sie sich der Inkompetenz bzgl. ihres Wissens

und ihrer Fertigkeiten bewusst sind. Dies bedeutet, der Erwachsene hat bereits den Lernprozess begonnen, wenn er seine Lernbedürfnisse identifiziert, bevor er sich für einen Kurs anmeldet. Das vierte Stadium dieses Modells ist das Stadium der *unbewussten Kompetenz*: Hinzugewonnenes Wissen oder neue Fertigkeiten sind schon selbstverständlich geworden und erscheinen somit nicht mehr als *bewusste Kompetenz*. Beispiele für dieses Stadium sind Schwimmen oder Autofahren. In diesem Modell stellt das vierte Stadium das Ziel jeglicher Lernaktivität dar und repräsentiert einen erfolgreichen Lernprozess.

Das *Modell der unbewussten Kompetenz* ist ein eher praktisches Handlungsmodell, anhand dessen man Lernaktivitäten planen und Lernfortschritte besser einschätzen kann. Es reicht jedoch nicht aus, um einen tieferen Einblick in den Lernprozess zu gewinnen. Deshalb sollen im Folgenden zwei grundlegende Ansätze von Lerntheorie beleuchtet werden.

2.2 Lerntheorien

Es gibt eine Vielzahl von Lerntheorien und es ist nicht möglich, sie alle im Rahmen dieses Beitrags zu behandeln. Deshalb soll er sich auf zwei entgegengesetzte Ansätze beschränken.

Behavioristische Ansätze

Das Grundprinzip behavioristischer Lerntheorien ist der Ansatz, beobachtbares Verhalten zu erforschen, statt zu versuchen, interne Lernprozesse zu erklären. Von daher ist der Aspekt des Verhaltens in Bezug auf Lernen zentral für dieses Prinzip. Behavioristische Ansätze identifizieren eindeutig messbare und objektive Lernziele, da Verhaltensänderungen die einzigen Kriterien für Lernerfolg oder -misserfolg darstellen. Vertreter des Behaviorismus streiten nicht ab, dass Lernen ein komplexer Prozess ist, doch sie argumentieren, dass dieser Prozess nicht beobachtbar ist, da er sich intern abspielt, und dass wir somit auch keine Aussagen darüber treffen können.

Behavioristische Lerntheorien beruhen auf den Konzepten des klassischen Konditionierens (Pavlov) und des operanten Konditionierens (vgl. Skinner 1968). Skinner hat das Modell des operanten Konditionierens weiterentwickelt, indem er es auf das Unterrichten angewandt hat und den behavioristischen Lernprozess grundsätzlich auf dem operanten Konditionieren aufbaut.

Behavioristische Ansätze beruhen auf dem Prinzip der positiven und der negativen Verstärkung, welche Lehrer (oder Eltern) anwenden können, um das gewünschte Verhalten der Lerner (oder Kinder) herbeizuführen.

Ein behavioristischer Ansatz des Lernens bedeutet, dass Wissen als etwas angesehen wird, was von einer Person zur anderen übertragen werden kann. Unterrichten ist also der Prozess des Übertragens von Wissen vom Lehrer zum Lerner/Schüler. Es erfolgt nach einem eindeutigen Input-Output-Prinzip und basiert auf einem Reiz-Reaktions-Ansatz, welcher die Basis für jegliches behavioristisches Unterrichten oder Unterweisen darstellt.

Beispiele für den Behaviorismus sind das Instruktionsdesign oder Computerprogramme, die auf Auswendiglernen und Wiedergabe beruhen. Solche Programme werden häufig für das Erlernen von praktischen Fertigkeiten oder von Vokabeln angewandt.

Konstruktivistische Ansätze

Konstruktivistische Theorien gehen das Lernen vom entgegengesetzten Ende des Spektrums an. Der Fokus konstruktivistischer Lerntheorien liegt darauf, wie Wissen geschaffen und entwickelt wird, und nicht in erster Linie auf beobachtbaren Lernerfolgen oder -produkten. Das Grundprinzip konstruktivistischer Lerntheorien ist die Annahme, dass Individuen ihr eigenes Wissen konstruieren.

Jedes Individuum konstruiert seine eigene Realität und von daher ist die Wahrnehmung der Realität subjektiv. Jede individuelle Realität ist abhängig von vorherigen Erfahrungen und von persönlichen Rahmenbedingungen, die unser Leben bestimmen. Wissen wird als Teil der individuellen Realitätsbildung hergestellt, daher ist Lernen ein aktiver Prozess. Trotz der individuellen Konstruktion von Realität und Wissen sieht der Konstruktivismus jedoch nicht das Individuum von seinem Umfeld isoliert. Jedes Individuum kreiert seine eigene Realität und sein Wissen abhängig von seinem Hintergrund, seinen Vorerfahrungen und seinem sozialen Umfeld.

Konstruktivistischen Theorien zufolge existiert Wissen nicht kontextlos, sondern wird von uns konstruiert, wenn wir lernen. Ressourcen, die wir zum Lernen verwenden, sind Informationen, die wir zur Wissenskonstruktion benutzen können. Der Konstruktionsprozess kann unabhängig oder im sozialen Kontext geschehen, z.B. in Kooperation mit anderen (kooperatives Lernen). Dieser Prozess beschreibt also, wie wir Bedeutung kreieren, und nicht, wie wir die „Wahrheit“ entdecken. Dies bedeutet auch, dass es beim Lernen nicht um „richtig“ oder „falsch“ geht, sondern um Verstehen und Bedeutung. Ein reflexiver Prozess ist ein grundlegender Aspekt des Lernens, da die Reflexion den Konstruktionsprozess repräsentiert. Lernen ist zudem auch in den Alltag eingebettet und findet als integraler Aspekt unseres Lebens statt. Wenn wir also jemanden dabei unterstützen wollen, etwas Neues zu lernen, müssen wir die Informationen in einen bekannten Kontext stellen, damit sie verstanden werden.

Lernen findet nicht nur im sozialen Umfeld statt, sondern es kann auch in kooperativer Form geschehen. Kooperatives Lernen kann eine bereichernde Erfahrung sein, wenn die einzelnen Lerner sich wechselseitig inspirieren. Diese Effekte des kooperativen Lernens können als unerwartete Lernergebnisse beschrieben werden, da sie nicht vorhersehbar waren, als die Lernaktivität begann. Dies kann auch mit den drei verschiedenen Dimensionen des Lernens in Verbindung gebracht werden: So können klar definierte Lernziele auf der kognitiven Ebene auch zu Lernergebnissen auf der affektiven Ebene führen. Außerdem ist kooperativ generiertes Wissen potenziell mehr als nur die Summe des individuell generierten Wissens.

Konstruktivistische Auswirkungen auf das Lernen

Wendet man konstruktivistische Lerntheorien auf das Lernen an, so hat dies Folgen für die pädagogische Praxis. Zum einen muss der Fokus auf den Lernenden gerichtet werden, da dieser die zentrale Rolle beim Lernprozess innehat. Diejenigen, die mit den Lernenden arbeiten, sollten eher als Moderator/inn/en oder Tutor/inn/en denn als Lehrende angesehen werden. Das traditionelle Verständnis der Lehrtätigkeit beinhaltet die Annahme, dass die Lehrenden Wissen an die Lernenden weiterreichen. Der konstruktivistischen Sichtweise nach kann jedoch Wissen nicht von einer zur anderen Person weitergegeben werden, denn jeder Mensch generiert sein Wissen durch die individuelle Konstruktion von Realität. Mit dem Fokus auf den Lernenden statt auf den Lehrenden stellt der Konstruktivismus einen attraktiven Ansatz für non-formales und informelles Lernen dar. Da Lernen ein Prozess ist, welcher das Verstehen der Welt um uns herum beinhaltet, findet es in allen verschiedenen Bereichen des Lebens und nicht nur in formalen Bildungsangeboten statt.

Wie oben dargestellt, ist kooperatives Lernen ein wichtiger Bestandteil konstruktivistischer Lernansätze. Wenn man annimmt, dass Lernen in realitätsnahen Situationen stattfinden soll, so ist Lernen in einem sozialen Rahmen von besonderer Relevanz. Gilly Salmon (2000) untersuchte, wie *E-Moderatoren* kooperatives Lernen beim Online-Lernen fördern können. Sie identifizierte fünf Kategorien an Fertigkeiten, die gute E-Moderator/inn/en haben müssen, um Kooperation erfolgreich zu fördern (Salmon 2000, S. 40):

- „Verstehen des Online-Prozesses“,
- „technische Fertigkeiten“,
- „Kompetenzen auf dem Gebiet der Online-Kommunikation“,
- „Fachwissen“
- „persönliche Eigenschaften“.

Wendet man den Konstruktivismus auf das Lernen an, so bedeutet dies auch, dass jeder für das eigene Lernen verantwortlich ist. Dieses Verständnis erscheint

angemessen für das Lernen im Erwachsenenalter, wenn man davon ausgeht, dass Erwachsene ihre eigenen Entscheidungen treffen wollen. Eine mögliche Schwachstelle konstruktivistischer Ansätze mag sein, dass sie vom Lernenden fordern, aktiv und selbstgesteuert zu handeln. Dabei ist es recht wahrscheinlich, dass Erwachsene, die nach langer Pause zum non-formalen oder formalen Lernen zurückkehren, ein Bedürfnis nach stark strukturiertem und unterstütztem Lernen haben, da sie unsicher sind, wie sie an das Lernen herangehen sollen. Möglicherweise suchen diese Erwachsenen nach *Lehrenden*, die ihnen ganz klar ihre Lernbedürfnisse aufzeigen.

Obwohl dieser Ansatz offensichtlich nicht mit konstruktivistischem Lernen einhergeht, widerspricht er diesem nicht. Solange die unterstützende Tätigkeit der Lehrenden oder Moderator/inn/en auf der Annahme beruht, dass jede/r Lernende das eigene Wissen konstruiert, kann Lernen auch unter der Perspektive eines konstruktivistischen Ansatzes stark strukturiert und moderiert sein.

Als ein Beispiel dafür können Lernangebote dienen, in welchen die Lernenden zwischen verschiedenen Aktivitäten und Ressourcen wählen können (z.B. der Einbezug unterschiedlicher Medien wie Bücher, Audiokassetten, interaktive Lernsoftware usw.). Ein *Blended-Learning*-Arrangement, in dessen Rahmen Lernende neue Medien und Online-Materialien in einem Seminarraum nutzen, stellt ein weiteres Beispiel dar.

Da Lernen als ein Aspekt der individuellen Sinnggebung bezogen auf die Umwelt verstanden werden kann, ist es wichtig, dass es in einen realitätsnahen Kontext eingebettet wird und dass der Lerninhalt für die Lernenden relevant ist. Wenn der Unterrichtsstoff uninteressant oder nicht verwertbar ist, bleibt der Lernprozess wahrscheinlich erfolglos. In Hinsicht auf das *Modell der unbewussten Kompetenz* bedeutet dies, dass es den Lernenden gelingen muss, sich vom Stadium der *unbewussten Inkompetenz* (1. Stadium) zur *bewussten Inkompetenz* (2. Stadium) zu entwickeln, da sie sich erst in diesem Stadium ihrer Lernbedürfnisse bzw. Qualifikationsbedarfe bewusst werden.

Fallbeispiele: Blended Learning

1) Online-Lernen mit Hilfe von Blogs: London Boroughs of Hounslow and Hillingdon

Dieses Projekt gab erwachsenen Lernenden aus den London Boroughs of Hounslow and Hillingdon die Möglichkeit, als Teil eines Kurses Blogs zu entwickeln und zu betreuen. Ein Blog (oder Weblog) ist eine persönliche Internetseite, die regelmäßig erneuerte Einträge in umgekehrter chronologischer Ordnung enthält – also ein persönliches Tagebuch mit dem neuesten Eintrag an ers-

ter Stelle. Blogs können sowohl nur aus Text als auch aus einer Kombination von Text und Bildern bestehen.

Lernende in den Bereichen Grundbildung und Englisch als Fremdsprache haben Blog-Tagebücher entwickelt. Dies hat zur Kompetenzentwicklung im Bereich Computer/neue Medien vor dem Hintergrund eines realitätsnahen Einsatzes beigetragen, und es hat sich gezeigt, dass dies einen immensen Motivationsantrieb darstellte. Ein *berufsbildender Kinderbetreuungskurs* hat den Gebrauch von Blogs mit Fertigkeiten zur Internet-Recherche kombiniert. Dabei haben Kursteilnehmende eher Gruppen-Blogs als individuelle Blogs verfasst. In diesem Fall war der Blog eine Rezeptesammlung für Kinder.

Terry Loane (Projektleiter) zeigte sich sehr zufrieden mit der begeisterten Reaktion der Lernenden. „Die Lerner haben die Möglichkeit begrüßt, ihre Arbeit im Internet veröffentlichen zu können, und waren sehr stolz auf das professionelle Resultat“ (TrEACL Round 1 Projekt).

2) E-Mail-Diskussionsgruppen: Derby Landkartenlesekurs

Der Derby Landkartenlesekurs trifft sich jeden Montagabend und sonntagnachmittags in einem Schulgebäude für praktische Übungen. Der Kurs findet als Präsenzseminar statt, es wird aber auch E-Mail benutzt, so dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, auch außerhalb des Kurses zu diskutieren.

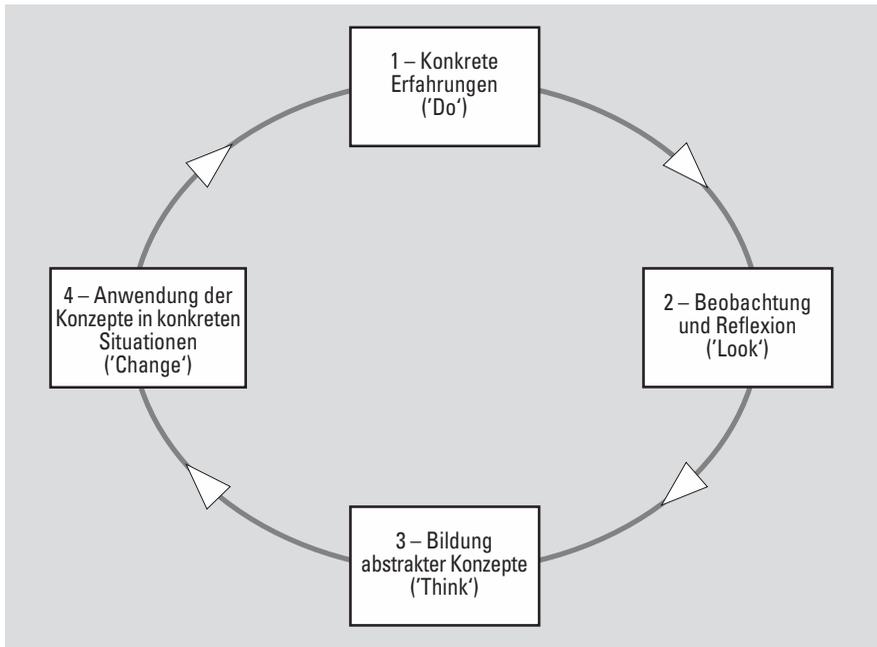
Wenn Teilnehmende eine Sitzung verpassen, dann benutzen die anderen Teilnehmenden die E-Mail, um den Lerninhalt zusammenzufassen. Dies trägt dazu bei, die Kursteilnehmenden trotz des Verpassens einer Sitzung ins Kursgeschehen einzubeziehen. Außerdem bietet die Gruppe die Möglichkeit für andere Teilnehmende, ihr Lernen zusammenzufassen und ihre Erfahrungen zu reflektieren.

Erfahrungslernen

Der Konstruktivismus beschreibt, dass Lernen für den Lernenden von Bedeutung und auf individuelle Kontexte bezogen sein muss. David A. Kolb (1984) hat ein Modell des zyklischen Lernprozesses entworfen, welches darstellt, wie wir durch Erfahrung lernen. Dieser Ansatz ist auch als Erfahrungslernen bekannt. Das Erfahrungslernen kann durch einen Vier-Stadien-Zyklus dargestellt werden: *konkrete, persönliche Erfahrungen*, gefolgt von deren *Beobachtung, Reflexion und Analyse*, die hinführen zur *Formulierung abstrakter Konzepte und Generalisierungen*, die ihrerseits hinleiten zu *Hypothesen*, die durch praktische Aktivitäten und Erfahrungen bestätigt oder verworfen werden.

Das Konzept des Erfahrungslernens stellt ein effektives Modell für das Lernen Erwachsener dar. Der grundlegende Ansatz von Kolbs Lernzyklus ist, dass Lernen durch direktes Erleben und Erfahren und dessen Analyse geschieht und dass der Prozess der Reflexion und der Planung von Aktivitäten diese Erfahrung in ein relevantes Lernresultat transformiert. Aus konstruktivistischer Perspektive ist Erfahrungslernen ein grundlegender Aspekt des Lernens, das relevant, personenbezogen und in die individuelle Umwelt eingebettet sein soll.

Abbildung 4: Kolbs Lernzyklus



2.3 Andragogik

Nach der Darstellung verschiedener Lerntheorien wird der folgende Abschnitt sich nun damit befassen, wie das Lernen Erwachsener erfolgreich gestaltet werden kann. Zuerst wird der Beitrag den Ansatz der Andragogik² beleuchten, der von Malcolm Knowles (1975, 1984) entwickelt wurde. Es soll untersucht werden, wie die Gestaltung von Lernen dazu beitragen kann, dass die Lernenden sich vom Stadium der *unbewussten Inkompetenz* zum Stadium der *bewussten Inkompetenz* entwickeln können.

2 Der Begriff „Andragogik“ wurde zuerst von Alexander Kapp eingeführt.

Dieser Ansatz stellt einen Versuch dar, den Begriff Pädagogik, der ursprünglich das Unterrichten von Kindern bezeichnet, auf das Lernen Erwachsener zu übertragen. Er macht deutlich, dass das Lernen Erwachsener sich vom kindlichen Lernen unterscheidet, weshalb Knowles sich auf die Eigenschaften erwachsener Lernender konzentrierte, als er diesen Ansatz entwickelte. Andragogik wird heute meistens mit Ansätzen verbunden, die lernendenzentriert sind und die lernenden Erwachsenen als selbstständige Personen ansehen, die eigenständige Entscheidungen treffen.

Knowles' Ansatz der Andragogik kann zusammengefasst werden anhand von vier Prinzipien:

1. Erwachsene müssen in das Planen und Evaluieren von Unterrichten und Lernen mit einbezogen werden (*selbstgesteuertes Lernen*),
2. Grundlage für alles Lernen ist die direkte Erfahrung unter Einschluss von Fehlern (*Erfahrungslernen*),
3. Lernen muss für das individuelle Leben und die persönlichen Kontexte relevant sein (*kontextbezogenes Lernen*),
4. Lernen Erwachsener muss sich auf Problemlösungsansätze konzentrieren und nicht allein auf den Inhalt (*Problemlösen*).

Diese Prinzipien verdeutlichen, wie nahe der Ansatz der Andragogik zu konstruktivistischen Ansätzen (*kontextbezogenes Lernen, selbstgesteuertes Lernen*) und zum Lernen durch Erfahren (*Erfahrungslernen*) ist.

Wenn man einen auf der Andragogik basierenden Ansatz anwenden will, so muss der Lerninhalt für die Lernenden relevant und die Lernenden müssen die treibende Kraft im Lernprozess sein. Um nochmals auf das *Modell der unbewussten Kompetenz* zurückzugreifen: Die Lernenden werden sich zunächst ihrer *Inkompetenz* bewusst und beginnen deshalb einen Lernprozess. Die Andragogik beschreibt, dass ein Erwachsener sich am ehesten zum Lernen entschließt, wenn er weiß, warum er etwas lernen möchte. Die Rolle der Lehrenden oder der Tutor/inn/en wäre es, die Lernenden in diesem Prozess zu unterstützen, indem sie ihnen helfen, Lernmaterialien zu finden, die effektive Lernwege ermöglichen. Die Lernziele sollten den Lernenden bewusst und im Idealfall (zumindest teilweise) von ihnen selber festgelegt sein.

Trotzdem gibt es häufig Situationen, in denen sich Erwachsene im Stadium der *unbewussten Inkompetenz* befinden. Dann wäre es die Aufgabe der Lehrenden oder der Tutor/inn/en, die Lernenden dabei zu unterstützen, zunächst ins Stadium der *bewussten Inkompetenz* zu gelangen. Das Erfahrungslernen kann dabei eine bedeutende Rolle spielen, da es ermöglicht, durch eigene Erfahrung zu

lernen. Wenn sie ihre eigene *Inkompetenz* erfahren, können die Erwachsenen vom *unbewussten* ins *bewusste* Stadium der *Inkompetenz* gelangen.

Folgt man Knowles' Ansatz der Andragogik, so scheint das Lernen durch Erfahrung die einzig effektive Art und Weise zu sein, durch die Erwachsene zu Lernprozessen angeregt werden können, da sie Lernanlässe benötigen, die für ihr Leben relevant sind. Der Lehrende kann diesen Prozess moderieren, indem er eine Situation schafft, welche den ersten Lernschritt ermöglicht. Dies zeigt, dass der Erwachsenenbildner eine unterstützende und moderierende Rolle einnehmen muss anstelle einer Rolle des Lehrens und der Wissensvermittlung, wie sie in behavioristischen Ansätzen eher üblich ist.

2.4 Lebenslanges Lernen

Wie bereits dargestellt, kann Lernen als ein integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens beschrieben werden. Die Unterscheidung zwischen formalem, informellem und non-formalem Lernen unterstreicht dieses Verständnis von Lernen, indem sie herausstellt, dass Lernen nicht unbedingt in organisierter Form, wie z.B. in traditionellen Bildungseinrichtungen, stattfinden muss. Dieses Verständnis wird zusammengefasst im Begriff „lebenslanges Lernen“. Lebenslanges Lernen kann als ein ganzheitliches Konzept verstanden werden, das Lernen als einen Teil unseres täglichen Lebens beschreibt.

„Lebenslanges Lernen umfasst Lernen aus persönlichen, sozialen und beruflichen Gründen. Es kann in den unterschiedlichsten Umgebungen erfolgen, d.h. innerhalb oder außerhalb der formalen Bildungssysteme. Lebenslanges Lernen zu fördern bedeutet, mehr in Menschen und ihr Wissen zu investieren, den Erwerb von Basisqualifikationen (einschließlich digitaler Kompetenz) zu unterstützen und den Weg für innovativere, flexiblere Formen des Lernens zu ebnen. Menschen aller Altersgruppen soll ein gleichberechtigter und ungehinderter Zugang zu hochwertigen Lernangeboten und einer Vielzahl von Lernerfahrungen in ganz Europa ermöglicht werden.“

(Quelle: EUROPA – Internet-Seite Allgemeine und berufliche Bildung)

Auch wenn das Konzept des lebenslangen Lernens sicherlich viele positive Entwicklungen initiiert hat, so kann doch die Auffassung vertreten werden, dass auch Druck auf die Menschen ausgeübt wird, sich dauernd weiterzubilden und Kompetenzen erweitern zu müssen, um einen Arbeitsplatz zu sichern bzw. zu finden. Auch wenn man den wirtschaftlichen Druck außer Acht lässt, schafft das lebenslange Lernen eine Reihe von Herausforderungen, die angegangen werden müssen.

Lebenslanges Lernen bedeutet, dass Lernen als ein integraler Bestandteil des Alltags angesehen wird. Trotzdem verstehen viele Erwachsene Lernen als etwas, was sie nur in der Schule oder in der beruflichen Ausbildung tun mussten. Außerdem haben viele Menschen nicht nur positive Assoziationen mit der Art von

Lernen, die sie zuvor erfahren haben. Wegen dieses möglicherweise bestehenden Drucks und wegen möglicher negativer Erfahrungen mit Lernen liegt zunächst die besondere Herausforderung darin – wenn man lebenslanges Lernen in die Praxis umzusetzen will – das Lernen (wieder) zu lernen. Bill Lucas (2001) benutzte den Begriff „learnacy“³, um die Fertigkeit zu beschreiben, Lernen zu verstehen und dieses Verständnis dazu zu benutzen, sein eigenes Lernen zu verbessern. Anders ausgedrückt, beschreibt *learnacy* das Wissen, wie man effektiv lernt. Bei einer Befragung, die Lucas zusammen mit Peter Honey durchführte, wurden drei Kategorien an Fertigkeiten benannt, die für das Lernen von Relevanz sind (vgl. Lucas 2001, S. 81):

- sich selbst als Lerner verstehen,
- lernen, wie man neue Techniken anwenden kann,
- lernen über das Lernen.

Von daher muss es eine weitere Rolle der Lehrenden, der Tutor/inn/en oder der Lernunterstützenden sein, die Entwicklung dieser Fertigkeiten bei den Lernenden zu fördern, um effektive Ansätze des Lernens umzusetzen.

Sich selbst als Lerner zu verstehen ist eng verwandt mit dem Begriff Metakognition, der zusammengefasst werden kann als ein Prozess des Nachdenkens über das Denken. John Flavell, der den Begriff in die Diskussion einführte, lieferte die folgende Definition:

„Metakognition bezieht sich auf das Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse oder alles, was mit diesen zu tun hat. ... Zum Beispiel wende ich Metakognition an, wenn ich feststelle, dass es mir schwerer fällt, A als B zu lernen“ (Flavell 1976, S. 232).

Wie Flavell herausstellt, beschreibt Lernen nicht immer den gleichen Prozess. Unterschiedliche Lernende gehen das Lernen auf unterschiedliche Art und Weise an. Man kann weitergehend feststellen, dass *unterschiedliche Lernende unterschiedlich in unterschiedlichen Situationen lernen*. Das bedeutet, dass jede/r Lernende nicht nur einen individuellen Lernstil hat, sondern dass er/sie möglicherweise unterschiedliche Lernstile und -ansätze für unterschiedliche Themen hat. Dies geht zurück auf individuelle Erfahrungen und Hintergründe (wie schon zuvor beschrieben), auf denen aufbauend die Lernenden neue Lernprozesse beginnen. Sich dieser verschiedenen Stile und Ansätze bewusst und in der Lage zu sein, diese in verschiedenen Situationen anzuwenden, sind unabdingbare Voraussetzungen für effektives Lernen.

3 „Learnacy“ wurde zuerst von Guy Claxton erwähnt.

3. Bedeutung von Lernzentren

Dieser Beitrag hat einen Einblick in unterschiedliche Konzepte des Lernens gegeben. Er hat Lernen als einen aktiven Prozess identifiziert und verschiedene Ansätze des Lernens beleuchtet. Er macht deutlich, dass der angemessenste Ansatz für das Erwachsenenlernen folgendermaßen aussieht:

- Er ist lernerzentriert und holt die Lernenden dort ab, wo sie sich im Lernprozess befinden.
- Er begreift Lernen als einen komplexen Prozess.
- Er berücksichtigt die verschiedenen Dimensionen des Lernens (kognitiv, affektiv und psychomotorisch).
- Er berücksichtigt die verschiedenen Arten des Lernens (formal, informell und non-formal).
- Er berücksichtigt, dass die Lernenden das Lernen individuell unterschiedlich in unterschiedlichen Situationen angehen (Lernziele und -zugänge).
- Er akzeptiert, dass Wissen vom Lerner konstruiert werden muss.
- Er sieht die Lehrenden als Moderator/inn/en, die die Lernenden in ihren Lernprozessen unterstützen.

Um diese Prinzipien effektiv anwenden zu können, müssen Lernangebote maßgeschneidert sein („fit for purpose“). Das bedeutet, dass es nicht möglich ist, Lernaktivitäten, Umgebungen oder Ressourcen zu schaffen, die für alle Lernenden passend sind, da jede/r Lernende unterschiedliche Bedürfnisse und Ziele sowie unterschiedliche Zugänge zum Lernen und Arbeiten hat. Von daher erscheint ein Lernangebot am effektivsten, das so flexibel wie möglich auf individuelle Lernbedürfnisse und Lernziele reagiert. Lernzentren können potenziell solche Lernangebote generieren.

Lernzentren zielen darauf ab, Lernangebote für die Breite der Bevölkerung zu schaffen. Sie sind zum Beispiel in Unternehmen oder Organisationen zu finden oder in Großbritannien auch oft in Büchereien. Es gibt allerdings auch selbstständige Lernzentren, die in einzelnen Wohngebieten eröffnet wurden oder um bestimmte Zielgruppen zu erreichen. Obwohl öffentliche Lernzentren frei zugänglich sind (Lernzentren in Unternehmen sind davon ausgeschlossen), ziehen sie doch oft verschiedene Gruppen von Lernenden an, abhängig von der lokalen Umgebung, ihren Öffnungszeiten sowie ihrer Ausstattung und Gestaltung. Trotz dieser Unterschiede müssen Lernzentren geschaffen und umgesetzt werden, die eine anregende Lernumgebung für unterschiedliche Lernende bieten können.

Die oben dargestellten Prinzipien unterstützen ein Konzept für Lernzentren, das auf den folgenden Leitlinien beruht:

- *Lernerzentrierung – die Lernenden dort abholen, wo sie sich in ihrem Lernprozess befinden:* Das Lernzentrum sollte eine Auswahl an Ressourcen, Medien und Lernumgebungen anbieten, aus denen die Lernenden auswählen können. Idealerweise finden die Lernenden auch verschiedene Unterrichtsangebote vor, wie z.B. Gruppenunterricht, individuelles Online-Lernen sowie Trainingsangebote bzw. Angebote, die stärker problemlösungsorientiert sind. Das Lernzentrum sollte zudem so ausgestattet sein, dass neue Lernende dort abgeholt werden können, wo sie sich bezogen auf die jeweiligen Lernprozesse befinden, und dass maßgeschneiderte Lernangebote zur Verfügung stehen.
- *Lernen ist ein komplexer Prozess:* Das Lernzentrum sollte Lernende bei ihren Lernprozessen unterstützen und unterschiedlichen Lernstadien und Lernstilen gerecht werden. Das Personal des Lernzentrums sollte die Lernenden dazu ermutigen, auch dann mit dem Lernen weiterzumachen, wenn Hindernisse im Weg sind.
- *Dimensionen des Lernens:* Lernen beinhaltet nicht nur die Generierung von Wissen, sondern auch die Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungen und Wahrnehmungsweisen. Das Lernzentrum sollte so gestaltet sein, dass die Lernenden nicht nur individuell an einem klar begrenzten Platz, wie z.B. einem Schreibtisch, lernen können, sondern Lernende sollten dazu angeregt werden, neue Kompetenzen praktisch auszutesten und sich mit anderen Lernenden auszutauschen. Das Personal von Lernzentren sollte sich dieser verschiedenen Dimensionen bewusst sein und sollte dies beachten, wenn es Lernende unterstützt.
- *Verschiedene Arten des Lernens:* Ein Lernzentrum sollte verschiedene Arten des Lernens unterstützen. Es kann formale Kurse anbieten, jedoch auch Möglichkeiten zum non-formalen Lernen. Es sollte sowohl Angebote für einzelnen Lernende als auch kooperative Lernformen zur Verfügung stellen. Das Personal des Zentrums sollte in der Lage sein, die verschiedenen Arten des Lernens zu unterstützen und flexibel auf Unterstützungsanforderungen zu reagieren.
- *Verschiedene Lernstile und -ansätze:* Ein Lernzentrum sollte so gestaltet sein, dass es die Lernenden individuell bezogen auf ihre unterschiedlichen Zugänge sowie abhängig von ihren vorherigen Erfahrungen und ihrem Hintergrund unterstützen kann. Das bedeutet zum Beispiel, dass ein Lernzentrum zwar seinen Schwerpunkt auf selbstgesteuertes und eigenständiges Lernen legen kann, dass es aber auch für solche Lernenden ein hilfreiches Umfeld bieten sollte, die das Bedürfnis nach einem stark strukturierten Lernangebot haben, das von einem Tutor betreut wird.
- *Lerner konstruieren ihr eigenes Wissen:* Ein Lernzentrum sollte Ressourcen und Umgebungen anbieten, die die Lernenden darin unter-

stützen, Wissen zu generieren. Die Mitarbeitenden des Lernzentrums sollten diesen Prozess unterstützen, indem sie als Moderator/inn/en des Lernens fungieren.

- *Moderator/inn/en des Lernens*: Mitarbeitende eines Lernzentrums sollten sich selbst als Moderatoren des Lernens und nicht als Lehrende im herkömmlichen Sinne verstehen.

4. Zusammenfassung

Dieser Beitrag hat effektive Zugänge des Lernens Erwachsener beleuchtet. Er hat verschiedene Modelle des Lernens diskutiert und sich insbesondere auf Modelle des Lernens Erwachsener konzentriert. Es wurden Zugänge angesprochen, die lernendenzentriert in dem Sinne sind, dass alle Lernangebote oder Ressourcen so gestaltet sein sollten, dass sie den individuellen Bedürfnissen und Zielen der Lernenden entsprechen. Der Beitrag basierte auf der Vorstellung, dass erwachsene Lernende ermutigt werden sollten, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und ihr Lernen selbst zu steuern. Dabei wurde nicht die Tatsache außer Acht gelassen, dass Erwachsene möglicherweise Unterstützung für ihren Lernprozess benötigen, aber es wurde davon ausgegangen, dass erwachsene Lerner darauf hinarbeiten sollten, selber die Kontrolle über ihr Lernen zu übernehmen. Der Beitrag hat solche Ansätze als effektiv herausgestellt, die auf der konstruktivistischen Lerntheorie beruhen, die davon ausgeht, dass Wissen individuell konstruiert wird, dass Erwachsene am besten durch ihre eigene Erfahrung lernen, dass Lernen bezogen auf individuelle Kontexte relevant sein muss und dass Lernen nicht nur Wissen, sondern auch Kompetenzen, Einstellungen und Wahrnehmungsweisen beinhaltet. Auf diesen Prinzipien beruhend sind den Leser/innen Vorschläge für die Gestaltung effektiver Lernangebote vorgestellt worden.

Literatur

- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York
- Flavell, J. (1976): *Metacognitive aspects of problem-solving*. In L. B. Resnick (ed.): *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, New Jersey
- Knowles, M. (1975): *Self-Directed Learning*. Chicago
- Knowles, M. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.). Houston, Texas
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey
- Lucas, B. (2001): *Power up your mind. Learn faster, work smarter*. London
- Skinner, B. F. (1968): *The Technology of Teaching*. New York

Websites

- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) Glossary Website: <http://europass.cedefop.eu.int/europass/home/hornav/Glossary/navigate.action> (Stand: 19.02.2006)
- EUROPA: Allgemeine und berufliche Bildung: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_de.html (Stand: 19.02.2006)

Lehrende in einer veränderten Lernkultur

„Das Selbstlernzentrum ist die Institutionalisierung der Tendenz zur Individualisierung des Lernens und zur Nutzung der technischen Möglichkeiten. Es gibt der Spontaneität und der Unmittelbarkeit der Lernbedürfnisse Raum und läßt dabei die Art, wie sie befriedigt werden, offen. Entscheidend ist,

- daß die Zugangsschwelle zum Lernen niedriger wird,
- daß der Lernende den Zeitpunkt seines Lernens selbst wählen kann,
- daß qualifiziertes Arbeitsmaterial bereitsteht,
- daß eine Beratung möglich ist“

(Tietgens 1970, S. 88).

1. Einleitung

Die Förderung des lebenslangen Lernens hat europaweit zu einer intensiven Diskussion über die Entwicklung von Learning Centres geführt. Im Zentrum des Diskurses stehen dabei nicht nur Fragen nach den Lernzugängen (vgl. Hesse/Clark in diesem Band) oder nach den Organisationsstrukturen (vgl. nachfolgenden Beitrag von Stang), sondern auch nach dem benötigten Professionsprofil des pädagogischen Personals. Am Beispiel des Diskurses in Deutschland sollen Anforderungen an das Personal durch veränderte Institutionenformen wie Learning Centres aufgezeigt werden.

Die Diskussion um Learning Centres wurde in Deutschland schon einmal in den 1970er Jahren geführt und die Bedeutung solcher Konzepte für die Zukunft der Erwachsenenbildung hervorgehoben (vgl. Tietgens 1970, S. 87). Obwohl die Entwicklung damals nicht weiterverfolgt wurde, sind Empfehlungen an die Bildungseinrichtungen, sich für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld zu öffnen und die Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte zu unterstützen, nach wie vor von großer Relevanz (vgl. z.B. Ackeren/Hovestadt 2003, S. 103). In diesem Zusammenhang wird oft davon gesprochen, dass eine „neue Lernkultur“ und „neue praxisorientierte Lernstrukturen“ benötigt werden (vgl. z.B. Faulstich 1990; Thomas 2003).

Als deren Kernelement wird die veränderte Rolle von Weiterbildungsorganisationen diskutiert, die sich als Learning Centres vollständig der individuellen Förderung von Lernprozessen widmen sollen (vgl. z.B. Dohmen 1999). Solche Learning Centres ermöglichen ein hohes Maß an selbstgesteuertem Lernen und stellen

ein breites Angebot von Lernmaterialien und darauf bezogene Beratungsleistungen zur Verfügung. Sie bilden jedoch in Deutschland derzeit immer noch die Ausnahme. Die überwiegende Mehrheit der Anbieter sind traditionelle Weiterbildungsveranstalter, die ein Angebot von Lehrveranstaltungen, Kursen oder Seminaren vorhalten. Teilweise entscheiden sich aber solche traditionellen Weiterbildungsorganisationen aktuell dazu, zusätzlich zu ihrem Angebot ein Selbstlernzentrum einzurichten. Dies ist sehr oft ein räumlich und konzeptionell abgegrenztes Element, das das Angebotsspektrum der Organisation erweitern soll. Teilweise werden damit sehr gute Erfahrungen gemacht, häufig zeigt sich in der Praxis jedoch auch, dass der Aufbau solcher Selbstlernzentren erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt, die vor allem an mangelnder Auslastung und geringer Akzeptanz deutlich werden. Die Ursachen hierfür sind vielfältig.

Die nachfolgende Darstellung, die auf Erfahrungen des Projekts SELBER¹ aufbaut, konzentriert sich auf die Herausforderungen für die Lehrkräfte, wenn ein Selbstlernzentrum als Erweiterung des Angebotsspektrums eingerichtet wird. Nach einer kurzen Darstellung der Diskussion um neue Lernkulturen werden zunächst verschiedene Konzeptionen von Selbstlernzentren vorgestellt. Das zweite Kapitel konzentriert sich auf die daraus folgenden neuen Aufgaben für die Mitarbeiter/innen und leitet erforderliche Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen ab. Lernkulturentwicklung wird dabei als verzahnte Personal- und Organisationsentwicklung begriffen, die dazu führen soll, dass aus der lehrenden eine lernende Organisation wird – ein wichtiger Einflussfaktor auf die Akzeptanz selbstgesteuerter Lernformen durch die Lernenden.

2. Learning Centres – Anliegen und Konzepte

2.1 Das Learning Centre als Sinnbild einer neuen Lernkultur

Viele Schulen und Universitäten, Industrie- und Wirtschaftsunternehmen sowie öffentliche und private Weiterbildungsorganisationen bieten heute Selbstlernzentren an – insbesondere im Zusammenhang mit Fortbildungen im Bereich der Informationstechnologie. In zahlreichen Museen sind Selbstlernzentren heute selbstverständlicher Teil des Angebots. Selbst auf Luxus Schiffen sind neben verschiedenen Restaurants und Sportangeboten auch eine Bibliothek und ein Computer-Selbstlernzentrum vorhanden.² In der Regel handelt es sich dabei um Orte,

1 Im DIE-Projekt SELBER arbeiteten von Oktober 2001 bis September 2004 17 Weiterbildungsorganisationen an der Entwicklung ihrer Lernkultur – unterstützt durch ein umfangreiches Support-Angebot des DIE. Parallel forschten die Universitäten Hamburg, Gießen und Leipzig an Fragestellungen des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Dietrich/Herr 2005 und www.die-bonn.de/selber; Stand: 21.02.2006).

2 Vgl. etwa www.abkreuzfahrt.com/comp_3/kreuzfahrt/kreuzfahrten/cunard/queen-mary-2/187/bateau.html; Stand 21.02.2006).

an denen Lernende selbstgesteuert computerbasierten Lernaktivitäten nachgehen (z.B. die Nutzung digitaler Lernprogramme oder Informationsangebote) und oft auf Beratungsangebote zurückgreifen können.³ Über diesen Trend zur Einbindung von Selbstlernzentren hinaus interessieren sich aber z.B. auch Bibliotheken zunehmend für eine Erweiterung ihres Angebots, mit dem sie perspektivisch zu Learning Centres in einem umfassenderen Sinne werden (vgl. Stang/Irschlinger 2005; Stang/Puhl 2001). In einzelnen Städten werden Volkshochschule, Bibliothek und weitere kommunale Angebote in Lernzentren zusammengeführt.⁴

Solche Learning Centres und Selbstlernzentren bieten die Chance, den „Spielraum des Lernenden zu vergrößern“ (Tietgens 1979, S. 3), die Zugangsmöglichkeiten zum Lernen zu verbessern und Zugangsbarrieren für Bildungsferne zu verringern. Durch die Bereitstellung geeigneter Medien und Unterstützungsangebote können selbstgesteuerte Lernprozesse angeregt und realisiert, individuell begonnene Lernprojekte können dort vertieft und ergänzt werden. Learning Centres und Selbstlernzentren ermöglichen individuelle Lernzeiten, die Selbstbestimmung über das eigene Lerntempo sowie die Anpassung der Inhalte und der Stoffmenge an das eigene Lernpensum. Damit kann gezielt auf die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden reagiert werden. Vor allem durch Beratungsangebote, die die Reflexion der Lernenden fördern, können Learning Centres Orte darstellen, die den Aufbau einer Lernkultur des selbstgesteuerten lebensbegleitenden Lernens wirkungsvoll unterstützen. Die Eigenverantwortung für das Lernen und die Aneignung von individuellen Lernstrategien werden gefördert und damit wird das Lernpotenzial der Menschen besser genutzt (vgl. Tietgens 1970; Dohmen 1999; Landesinstitut 2000).

Dies macht deutlich, dass Learning Centres als *die* institutionelle Antwort auf die Erfordernisse des lebenslangen Lernens verstanden werden können. Dabei wird in aller Regel auf den Einsatz digitaler Lerntechnologien gesetzt (Nutzung von Selbstlernsoftware, E-Learning), die heute oft synonym für selbstgesteuertes Lernen stehen. Leicht kann deshalb ein Medienzentrum, das eine breite Auswahl digitaler Lernangebote bereithält, als Sinnbild eines Ortes selbstgesteuerten Lernens angesehen werden.

3 Die Begrifflichkeiten sind jedoch keineswegs eindeutig definiert. So werden z.B. von einigen Anbietern auch rein internetbasierte Lernangebote als (virtuelles) Lernzentrum oder Selbstlernzentrum bezeichnet. Teilweise wird der Begriff Lernzentrum aber auch als Bezeichnung für ein klassisches Seminarzentrum mit traditionellen Lehrveranstaltungen genutzt.

4 Vgl. z.B. Zentrum für Information und Bildung Unna (www.zib-netzwerk-unna.de/modul2/portraet.html; Stand: 21.02.2006) – siehe auch den Beitrag von Stang in diesem Band, S. 37 ff.

Einschränkend ist dazu allerdings anzumerken, dass das Lernen mit Lernprogrammen nicht mit selbstgesteuertem Lernen gleichgesetzt werden kann. Viele Angebote, die als neue Lernformen gepriesen werden, basieren auf traditionellen didaktischen Prinzipien der Instruktion und führen lediglich zu zeitlicher und räumlicher Flexibilität – sie haben darüber hinaus aber nichts Innovatives zu bieten (vgl. etwa Fischer 1999; Schüßler 2004, S. 39). Das, was in den (Selbst-) Lernzentren geschieht, kann dann schnell der Anziehungskraft der Technologie unterliegen und vollständig an das vorhandene Arbeitsmaterial gebunden sein (vgl. Tietgens 1970, S. 90; vgl. aktuell z.B. Scheffer/Hesse 2002, S. 16; Kerres 2003, S. 7).⁵

Außerdem ist zu problematisieren, dass es vor allem die lerngewohnten Erwachsenen sind, die solche Angebote selbstständig und effektiv nutzen können – selbstgesteuert (und allein) lernen können am besten diejenigen, die es bereits gelernt haben, ohne fremde Hilfe zu lernen (vgl. Siebert 2001, S. 68). Der Einsatz von Lernstrategien hängt wesentlich von den bereits vorhandenen Lernerfahrungen ab und ist deshalb umso differenzierter und zielgerichteter, je höher der Bildungsstand der jeweiligen Person ist (vgl. Faulstich/Tymister 2002, S. 8 f.). Insofern könnten Selbstlernzentren das Problem der sozialen Benachteiligung verschärfen, obwohl sie eigentlich durch niedrigere Zugangsschwellen bildungsferne Zielgruppen besser erreichen sollten.

Aus diesen Gründen sind in erster Linie die didaktischen Konzeptionen und Einbindungsstrategien von Selbstlernzentren entscheidend. Vor allem sollten Unterstützungsangebote bereitstehen, die die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen fördern und Lernende im Lernprozess entlasten. Im Vordergrund stehen dann nicht technologische Entwicklungen, sondern das Anliegen, den sozialen und demographischen Veränderungen durch konzeptionelle Innovationen zu entsprechen. „Der Wandel in allen Bereichen von Leben und Arbeit bringt nicht nur neue Anforderungen an Bildung und Qualifizierung, sondern erfordert auch eine neue Lehr- und Lernkultur“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 32). Die Bildungseinrichtungen sollten sich zu Häusern des Lernens entwickeln, die sich für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld öffnen, Lernprozesse in der Lebenswelt unterstützen und mit der formalen Bildung in Bildungseinrichtungen verknüpfen (vgl. ebd., S. 17 ff.). Dann hätten die Lehrenden mehr Mög-

5 In diesem Zusammenhang ist auch anzumerken, dass sich z.B. in der Automobilindustrie aktuell eine „gewisse strukturkonservative Stimmung gegen E-Learning im weitesten Sinne und gegen Selbstlernzentren breit (macht). Viele dieser Zentren wurden wegen mangelnder Kundenorientierung oder fehlender Rentabilität geschlossen. ... Es gibt 2004 keinen Weiterbildungsmanager, der mit E-Learning und/oder Selbstlernzentren dominant positive Assoziationen verbindet“ (Friebel/Winter 2006, S. 49).

lichkeiten für eine individuelle Förderung und Beratung und könnten stärker auf die jeweiligen aktuellen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen.

Die Weiterbildungsorganisationen stehen folglich vor der Herausforderung, sich von einem Bildungsanbieter zu einem Learning Centre zu entwickeln, das unterschiedlichste Angebotsformen unter einem Dach bündelt: klassische Kurse, Beratungsangebote, Angebote zum selbstgesteuerten Lernen und für selbstorganisierte Gruppen, Mediothek usw. Die Einrichtung eines Selbstlernzentrums kann ein erster Schritt auf diesem Weg sein. Häufig finden solche Angebote jedoch nicht die gewünschte Akzeptanz bei den Lernenden. Dies kann vielfältige Gründe haben – vom Marketing über die Angebotsformen und -zeiten bis zu den Vorlieben bzw. Kompetenzen der Lernenden. Nicht selten fehlen auch angemessene Nutzungskonzepte. Nachfolgend werden deshalb unterschiedliche Einbindungsstrategien von Selbstlernzentren dargestellt, bevor wir uns im dritten Kapitel der Frage zuwenden, welche neuen Aufgaben auf die Lehrenden in Selbstlernzentren zukommen und was dies für die Personal- und Organisationsentwicklung bedeutet.

2.2 Einbindungsstrategien und Supportangebote

In Deutschland wurden seit den 1990er Jahren vor allem im Rahmen von Modellversuchen zahlreiche (Selbst-)Lernzentren aufgebaut, die in den verschiedensten Zusammenhängen nach ganz unterschiedlichen Konzepten arbeiten. Für eine systematische Betrachtung sind folgende grundlegende Merkmale zu unterscheiden:

- Ist das (Selbst-)Lernzentrum Teil einer traditionellen Organisation (wie Schule, Hochschule, Weiterbildungsorganisation, Museum oder Bibliothek) oder handelt es sich um eine eigenständige Organisation, die ausschließlich als (Selbst-)Lernzentrum konzipiert ist?⁶
- Steht das Zentrum für alle Interessierten offen oder werden nur bestimmte Zielgruppen angesprochen bzw. spezielle Kundenkreise zugelassen?
- Welches Angebot bzw. welche Leistungen werden vorgehalten?
- Welches didaktische Konzept wird verfolgt?
- Ist bzw. wie ist eine Betreuung oder Beratung organisiert?

6 Beispiele für an eine Bildungsorganisation angegliederte Selbstlernzentren sind das Bildungszentrum Nürnberg (www.bz.nuernberg.de/bzn/html/neue_medien/slz/slz1.html; Stand: 21.02.2006), das CUFU-Angebot (Computerunterstützter Fremdsprachenunterricht) der VHS Stuttgart (seit Oktober 2005 erweitert im Lern- und SurfTreff der VHS Stuttgart) (www.vhs-stuttgart.de/vhs_dasprogramm/vhs_sprachen/vhs_lust/lust.html; Stand: 21.02.2006) oder das Selbstlernzentrum der VHS Hannover-Land (www.vhs-hannover-land.de/slernzen/slzentrum.htm; Stand: 21.02.2006; vgl. auch Dietrich/Ninke 2005). Beispiel für ein reines Selbstlernzentrum ist das Selbstlernzentrum Offenbach (www.selbstlernzentrum-of.de; Stand: 21.02.2006); zu Stuttgart und Offenbach siehe auch Stang in diesem Band, S. 37 ff.

Um ein angemessenes Nutzungskonzept für ein Selbstlernzentrum zu entwickeln, muss zunächst eine ganze Reihe von Entscheidungen getroffen werden. Viele Weiterbildungsorganisationen interessieren sich z.B. für die Einrichtung eines Selbstlernzentrums als Ergänzung zu ihrem klassischen Kursangebot. In diesem Fall ist zuerst zu entscheiden, ob und wie Verknüpfungen zwischen „traditionellen“ bzw. seminaristischen und „neuen“ individuellen Lernformen ermöglicht werden sollen. Wird das Zentrum also als separates Angebot geplant oder wird es ergänzend zum oder sogar integriert in das bestehende Angebot konzipiert? Damit verknüpft ist die Frage, welche Zielgruppen mit dem Selbstlernzentrum erreicht werden sollen:

- Sollen gezielt Individuallerner/innen angesprochen werden, die unabhängig von Kursen individuelle Lernprojekte verfolgen?
- Sollen bestimmte Zielgruppen bedient werden? Sollen z.B. gezielt so genannte bildungsferne Personen erreicht werden? Sollen Jugendliche, Migrant/inn/en, Berufsrückkehrer/innen oder Arbeitsuchende angesprochen werden?
- Sollen bestimmte Betriebe und Unternehmen gewonnen werden, deren Mitarbeiter/innen das Selbstlernzentrum als Möglichkeit zu individueller Weiterbildung nutzen können?
- Sollen Teilnehmende an bestehenden Kursen des Hauses erreicht werden, die auf diesem Weg fakultativ ihre Selbststeuerungsmöglichkeiten erweitern können – etwa durch
 - eine individuelle Vor- oder Nachbereitung von Kursen,
 - eine kursbegleitende freiwillige Ergänzung bzw. Vertiefung,
 - das selbstständige Aufarbeiten verpasster Kursinhalte,
 - die Vorbereitung auf Prüfungen parallel zu abschlussbezogenen Maßnahmen?
- Soll ein enger Verbund von Kursgruppe und Selbstlernangeboten erzielt werden, sodass kursorische Angebote mit individuellen medienbasierten Lernformen verknüpft werden? Soll also das Zentrum durch geeignete didaktische Konzepte fest in bestimmte Angebote eingebunden werden und die Nutzung des Selbstlernzentrums für Teilnehmende an diesen Angeboten (z.B. EDV- oder Sprachkurse) obligatorisch sein?

Ebenso ist festzulegen, welchen Umfang das Angebot haben soll:

- Sollen alle Angebotsbereiche abgedeckt werden oder wird das Angebot spezialisiert (z.B. auf Sprachen, kaufmännische Inhalte, EDV ...)?
- Werden nur Lernprogramme vorgehalten oder werden im Sinne einer Mediothek oder einer Bibliothek auch andere Medien angeboten – wie Lern-Videos, Audio-Cassetten, Lehr- und Fachbücher, Nachschlagewerke, Zeitschriften, Lernkarteien, Office-Programme, Grafikprogramme und

weitere Lern- und Arbeitsmaterialien? Wie steht es um den Zugriff auf das Internet und Online-Dienstleistungen, die Nutzung von Chat und E-Mail?

- Wird ein einzelner Raum eingerichtet, werden mehrere dezentrale Räume ausgestattet oder wird das ganze Haus als (Selbst-)Lernzentrum konzipiert, in dem in allen Räumen „Selbstlernecken“ (vgl. Dietrich/Herr 2005a, S. 85 f.) eingerichtet werden?

Hinsichtlich der Supportangebote ist zu entscheiden, ob und in welcher Form Unterstützung für den Lernprozess angeboten wird – sollen nur Arbeitsplätze und Materialien oder auch Beratungsleistungen angeboten werden?

- Soll eine Eingangsberatung angeboten werden, z.B. welche Medien für das jeweilige Anliegen in Frage kommen („Welches Programm würden Sie mir aufgrund meines bisherigen Kenntnisstandes empfehlen?“)?
- Soll fortlaufend technischer Support zur Verfügung stehen („Wie funktioniert dieses Programm?“ „Der Rechner ‚geht‘ nicht.“...)?
- Soll fachliche Unterstützung abrufbar sein („Ich habe beim Programm Buchhaltung III eine Frage zur Kosten-Leistungs-Rechnung.“ ...)?
- Sollen die Lernenden im gesamten Lernprozess beraten und unterstützt werden (Assessment-Dienstleistungen, Hilfe bei der Auswahl von Lernmaterialien, methodische Unterstützung, Lernberatung, Lernergebnissicherung, möglicherweise Krisenintervention ...)?
- Sollen auch über das Angebot des Selbstlernzentrums hinausgehende Beratungsdienstleistungen angeboten werden (zu anderen Lernmöglichkeiten, trägerübergreifende Beratung zu Bildungsangeboten, Sozialberatung, Schuldnerberatung ...)?
- Sollen nur Individuallerner/innen angesprochen werden oder sollen ggf. auch Lernende mit gleichen oder ähnlichen Interessen in der Bildung von Lerngruppen unterstützt werden?
- Sollen nicht nur Lernende angesprochen, sondern auch Ressourcen für Lehrkräfte und Trainer bereitgestellt werden, z.B. Grundbestand von Materialien für die Fortbildung, Konzepte, Methodenhinweise, ...?

Als vorteilhaft hat sich erwiesen, flexible Support-Pakete zu konzipieren, die auf die individuellen Bedürfnisse jedes Lernenden zugeschnitten werden. Dies wird auch in England, wo Lernzentren bereits gut etabliert sind, als Schlüssel für deren Erfolg eingeschätzt (vgl. Wack 2000, S. 2).

Schließlich ist festzulegen, welche weiteren Dienstleistungsangebote vorgehalten werden sollen:

- Sollen Trainings- und Gruppenräume für direkte Kommunikation angeboten werden?

- Sind die Medien nur im Selbstlernzentrum zu nutzen oder stehen sie zur freien Ausleihe zur Verfügung?
- Soll ein Meeting-Point mit gemütlicher Club-Atmosphäre eingerichtet werden – zur ungezwungenen Kontaktaufnahme, Erholung und Entspannung? Sollen dort ggf. auch Ausstellungen oder Kulturveranstaltungen stattfinden können?
- Soll eine Internet-Bar oder ein Internet-Café mit dem Angebot von Speisen und Getränken eingerichtet werden?
- Kann Kinderbetreuung angeboten werden?

Die Entscheidung in Bezug auf all diese Fragen ist nur in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen, den Zielen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen im konkreten Fall zu treffen. Zusammenfassend kann jedoch angemerkt werden, dass die Akzeptanz durch die Lernenden umso wahrscheinlicher ist, je umfassender das Selbstlernzentrum in die übrigen Aktivitäten und Angebote der Organisation eingebunden ist (siehe Kapitel 3.2) und je differenzierter die möglichen Beratungsangebote gestaltet werden (siehe Kapitel 3.1).

3. Aufgabe und Rolle der Lehrkräfte

Insbesondere aufgrund der Herausforderungen durch die Globalisierung und durch neue Technologien in der Arbeitswelt sowie der daraus folgenden gesellschaftlichen Veränderungen wird seit den 1990er Jahren die Erfordernis lebenslangen, lebensbegleitenden oder lebensumspannenden Lernens betont. Weil dieses kaum anders als durch selbstgesteuertes Lernen in unterschiedlichsten Facetten umgesetzt werden kann, wurde von einigen Autor/inn/en bereits gefragt, ob das „Lehren ohne Zukunft“ sei (Klein/Reutter 1998) und wir uns „Towards the end of teaching“ (Dale 2000) bewegen.

Doch nicht erst in jüngeren Publikationen wird der Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens betont. Bereits in der Antike und im Mittelalter, vor allem aber seit es Überlegungen zur Didaktik gibt (Comenius 1657) wurde nach einer Unterrichtsweise gesucht, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen. Mit der breiten Kultur- und Bildungskritik am Ende des 19. Jahrhunderts wurden diese Überlegungen vor allem in der reformpädagogischen Bewegung weitergeführt und etwa von Montessori, Freinet, Steiner und Kerschensteiner sehr ausführlich untersucht. Demokratisch-politische Ansätze (Dewey, Kilpatrick, Freire usw.) und alternative Schulkonzepte (freie Schulen, Summerhill usw.) griffen dieses Anliegen ebenso auf wie die humanistische Pädagogik (Rogers, Goodman usw.) oder jüngst die kritische Psychologie (Holzkamp). Das Nachdenken über eine veränderte Gestaltung der Rolle von Lehrkräften hat also eine lange Tradition.

Diese pädagogischen Überlegungen liefern heute Anregungen für die Herausforderungen, die seitens der Bildungspolitik formuliert werden. Darüber hinaus wird aber auch zunehmend über neue Aufgabenzuschnitte für die Bildungsinstitutionen nachgedacht. Als entscheidend wird dabei die Verzahnung unterschiedlicher Lernsituationen wie das Lernen am Arbeitsplatz, das Lernen im Netz und mit Multimedia, das Lernen im sozialen Umfeld und das Lernen in Weiterbildungsorganisationen gesehen. (Selbst-)Lernzentren könnten als Scharnier fungieren, das durch geeignete Support-Angebote diese Verzahnung ermöglicht bzw. erleichtert. Dies hat Auswirkungen auf die Rolle der Lehrenden, deren Professionalität traditionell darin liegt, die Lernenden durch eine sinnvolle didaktische Planung zu entlasten. Im selbstgesteuerten Lernen, das die Lernenden vor zahlreiche Herausforderungen stellt (vgl. Friedrich/Mandl 1997; Schiefele/Pekrun 1997; Weinert/Schrader 1997), liegt die korrespondierende professionelle Unterstützungsleistung in der Lernberatung. Diese stellt den unverzichtbaren Kern jedes Lernservice dar, durch den sich Learning Centres von bloßen Ansammlungen von Lehrmaterialien und Lernressourcen unterscheiden. Aufgabe der Lernberatung ist es, die Lernenden bei den komplexen Entscheidungen zur inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung des Lernprozesses, bei der Auswahl von geeigneten Medien, bei der Wahl von Methoden und Sozialformen sowie bei der Ausführung der Lernhandlungen zu unterstützen (vgl. ausführlicher Dietrich 2002, S. 126). Solche Beratungen und Vermittlungen tragen dazu bei, dass das Lernen systematisiert abläuft und die Lernenden nicht im eigenen Erfahrungshorizont befangen bleiben.

3.1 Neue Aufgaben für die Lehrenden

Wer ein Selbstlernzentrum aufsucht, erwartet in aller Regel, nicht nur ein Angebot an geeigneten Medien vorzufinden (wie sie auch Bibliotheken vorhalten könnten), sondern angemessene Unterstützung für seinen Lernprozess zu erhalten. Die Mitarbeiter/innen eines Selbstlernzentrums (SLZ) stehen entsprechend vor einer Fülle von Aufgaben. Zusammengefasst können fünf Aufgabenfelder unterschieden werden (siehe Tabelle 1).

Die Auflistung macht deutlich, dass die Anforderungen an die Mitarbeiter/innen im Learning Centre sehr vielfältig sind und kaum alle von einer Person abgedeckt werden können. Wo eine Aufgabenteilung möglich ist, sollten für die Gesamtleitung, das Marketing, die Computer-Administration und die Betreuung der Lernenden jeweils entsprechende Fachkräfte eingesetzt werden, wobei sich die Aufgabenbereiche teilweise überschneiden können.

Hinsichtlich der Betreuung der Lernenden wird deutlich, dass nicht das Vermitteln von Inhalten gefordert ist, sondern eine Begleitung im Lernprozess. Es geht darum, Informationen zu geben, bei Problemen zu helfen und neben der Unter-

Tabelle 1: Aufgabenfelder und Aufgaben in Selbstlernzentren

Aufgabenfeld	Aufgaben
Administrative und übergreifende Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Marketingaktivitäten, Pressearbeit, Werbung für das Angebot • Computer-Administration, Installation von Programmen und Geräten, ggf. Wartung (Virenschutz etc.), Verwaltung der Zugriffsrechte usw. • Registrierung der Nutzer/innen, ggf. Entgegennahme von Nutzungsgebühren • ggf. Nutzungsstatistiken für die Medien
Information der Nutzer/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Einführung neuer Nutzer/innen • Übersicht über das Angebot des SLZ, allgemeine Auskünfte • Einführung in die Handhabung der diversen Medien und in die Arbeitsweisen bzw. Arbeitsmöglichkeiten im SLZ • Übersicht über Supportangebote • Übersicht über Angebote an anderem Ort
Technischer Support	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Lernenden bei der Bedienung der Software • Unterstützung bei der Benutzung der Hardware • Unterstützung bei weiteren technischen Fragen
Inhaltliche Beratung/Support	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und Bereitstellung geeigneter Medien, Pflege des Bestands • Leistungseinstufung der Lernenden, Bildungsberatung • Beratung bei fachlich-inhaltlichen Fragen • Beratung zu weiterführendem Material • Ggf. Beratung anderer Lehrkräfte hinsichtlich der Nutzung des SLZ für ihre Teilnehmenden, Beratung in didaktischen Fragen zur Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens
Lernberatung bzw. Lernprozess-Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel- und Erwartungskklärung mit dem Lernenden • Unterstützung bei der Lernplanung (zeitlicher und inhaltlicher Ablauf, ggf. Zwischenziele) • Motivierung im Prozess, ggf. Lernkompetenzen fördern, lernmethodische Unterstützung • Unterstützung bei der Sicherung der Lernerfolge, Förderung der Reflexion des Lernprozesses • Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung • Unterstützung bei der Transfersicherung • Ggf. Vermittlung von Kontakten zu anderen Lernenden, Anregung zur Bildung von Lerngruppen, Moderation bestimmter Phasen

stützung in fachlichen Aspekten vor allem die Beratung und Moderation des Lernprozesses zu gewährleisten, dabei ggf. auch zu animieren und die Motivation zu unterstützen. Für Lehrkräfte ist die Balance von Prozess und Ergebnis oft eine große Herausforderung – sie müssen abschätzen, wie viel Lenkung einerseits erforderlich ist, wie viel Freiraum für Irrwege ein selbstgesteuerter Lernprozess aber andererseits braucht. Durch die gemeinsame Erörterung von Lernzielen und Lernwegen, die Beratung des Lernenden im Prozess und die Rückmeldung über den Lernerfolg kann eine neue Qualität der pädagogischen Betreuung entstehen (vgl. Dietrich 2001). Die Beratungsperson nimmt dabei diagnostische, prognostische, arrangierende, kontaktvermittelnde und beratende Funktionen wahr (vgl. ausführlicher Nounla 2004, S. 115 ff.; Mai 2004).

Um eine geeignete Unterstützung zu leisten, müssen die Mitarbeiter/innen also nicht nur beim Umgang mit Materialien und Medien „helfen“, sondern vor allem in der Lage sein, selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen und erforderliche Kompetenzen beim Lernenden zu stärken.

Für diese Begleitung selbstgesteuerten Lernens benötigen die Mitarbeiter/innen ein breites Kompetenzprofil (vgl. Meisel 2002, S. 137):

- erwachsenenpädagogische Qualifikation,
- Kenntnisse in Lernpsychologie,
- fachliche und fachdidaktische Kenntnisse,
- Medienkompetenz,
- Beratungskompetenz.

Wichtigste Aufgabe für den „Lernbegleiter“ ist dabei der Aufbau einer Beziehung zu den einzelnen Lernenden. Diese kommen in eine zunächst anonyme Situation, kennen sich weder mit den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten noch mit den Modalitäten des Lernens in einem Selbstlernzentrum aus. In einer solch unsicheren Situation ist zuerst eine angenehme Atmosphäre bedeutsam, ein Klima, in dem sich die Interessierten wohl und sicher fühlen. Die Lernberatung sollte deshalb nicht darauf warten, dass die Lernenden sich mit Fragen melden, sondern das Angebot an Information und Beratung dadurch *erlebbar* machen, dass sie Kontakt herstellt und von sich aus ein Gespräch sucht – Voraussetzung dafür, dass Lernende Fragen stellen können, ohne sich „dumm“ vorzukommen bzw. das Gefühl zu haben, sich eine Blöße zu geben. Es kommt darauf an, Vertrauen aufzubauen, ein Ausprobieren zu ermöglichen und individuelle Arbeit anzuregen.

Für die Mitarbeiter/innen in den Selbstlernzentren geht es damit um die häufig schwierige Balance von Nähe und Distanz. So gibt es Personen, die bewusst ein

Selbstlernzentrum aufsuchen, weil sie „in Ruhe gelassen werden“ wollen. Oft erwarten Interessierte aber auch eine unaufdringliche Unterstützung. Entscheidend ist, die Signale der Lernenden richtig wahrzunehmen und freundlich, aber mit angemessener Distanz, Angebote zu machen.

All dies stellt die Mitarbeiter/innen vor erhebliche Herausforderungen. Für den erfolgreichen Aufbau eines Selbstlernzentrums ist deshalb ihre Unterstützung in der Kompetenzentwicklung entscheidend.

3.2 Lernkulturentwicklung als verzahnte Personal- und Organisationsentwicklung

Mitarbeiter/innen in Weiterbildungsorganisationen, die ein Selbstlernzentrum einrichten wollen, konzentrieren sich in der Regel auf Fragen der technischen Ausstattung, der innenarchitektonischen Gestaltung der Räumlichkeiten und auf andere organisatorische Aspekte. Es werden Angebotsformen definiert und geeignete Medien angeschafft, mögliche Service-Angebote diskutiert und Öffnungszeiten festgelegt.

Der Aufbau eines Selbstlernzentrums in einer bestehenden Weiterbildungsorganisation erfordert jedoch vor allem, ein angemessenes Nutzungskonzept zu entwickeln und geeignete Mitarbeiter/innen einzubinden. Dies klingt selbstverständlich – geschieht in der Praxis jedoch oft unsystematisch. Das Angebots- und Nutzungsspektrum wird stattdessen durch die Interessen und vorhandenen Kompetenzen der Beteiligten definiert bzw. begrenzt. Dies schlägt sich schnell in mangelnder Akzeptanz nieder.

Nur selten wird seitens der Organisation ein strategischer Weg eingeschlagen: die auf die gesamte Organisation bezogene Klärung, welches Nutzungskonzept und welche Dienstleistungen erforderlich sind, um dann systematisch zu überlegen, wie diese umgesetzt werden können und welche Personal- und ggf. Organisationsentwicklungsmaßnahmen dazu notwendig sind. Im Falle der Einbindung in eine bestehende Organisation sollten z.B. nicht nur die unmittelbar für die Unterhaltung des Selbstlernzentrums vorgesehenen Mitarbeiter/innen fortgebildet werden, vielmehr ist über Personalentwicklungsmaßnahmen nachzudenken, die auch die übrigen Kolleg/inn/en zur Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte anregen und befähigen (vgl. zu möglichen Strategien ausführlicher Dietrich/Herr 2005a, S. 58 ff.; Burow 2003, S. 251 ff.). Häufig wird nicht wahrgenommen, dass das Selbstlernzentrum hierfür selbst wichtige Dienste leisten kann. Die Lehrkräfte werden ja ihrerseits zu Lernenden im Veränderungsprozess und können so die Nutzungsmöglichkeiten „am eigenen Leib“ erfahren. Dies fördert wiederum die Akzeptanz im Kollegium. Deshalb sollte das

Dienstleistungsspektrum nicht nur auf die Lernenden orientiert sein, sondern auch Vorteile für die Mitarbeiter/innen der Organisation bringen. So kann das Selbstlernzentrum als ständige Investition in die Infrastruktur und die Personalentwicklung genutzt und durch die angebotenen Aktivitäten zu einem wichtigen Bestandteil der Alltagsaktivitäten einer Organisation gemacht werden (vgl. Landesinstitut 2000, S. 12). Eine solche konzeptionelle Einbindung ist für den Erfolg des Selbstlernzentrums äußerst förderlich und trägt erheblich zu dessen Integration in das Gesamtangebot bei.

Diese Integration steht nach unserer Erfahrung mit der Entwicklung einer entsprechenden Lernkultur in der Organisation in Zusammenhang (vgl. ausführlich Dietrich/Herr 2005a). Dass Lernende in der Einrichtung selbstgesteuert lernen, ist um so wahrscheinlicher, je selbstverständlicher die Organisation auch Support für die selbstgesteuerten Lernprozesse der Lehrkräfte bereitstellt. Die Lernkultur als Teil der Unternehmenskultur beeinflusst stark die Akzeptanz solcher Angebote (vgl. dazu auch Lehner 2001) und beschränkt sich deshalb nicht auf die Lernprozesse der Lernenden, sondern wird wesentlich von den Lernprozessen der Mitarbeiter/innen geprägt. Folglich ist es wichtig, auch die selbstgesteuerten Lernprozesse der Lehrkräfte zu fördern. Dazu kann wiederum die strategische Einbindung des Selbstlernzentrums beitragen.

Damit organisationsweite Veränderungen stattfinden, müssen die individuellen Lernprozesse der Mitarbeiter/innen außerdem Auswirkungen auf weitere Kolleg/inn/en haben können. Nur wenn die Organisation als Ganze bereit und in der Lage ist, in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess permanent hinzuzulernen, hat dies Auswirkungen auf das Denken und Handeln aller Mitarbeiter/innen. Das organisationale Wissen, die Handlungs- und Problemlösekompetenz (in) der Organisation und der organisationale Sinn-, Ordnungs- und Wirklichkeitsrahmen verändern sich. Dies hat dann seinerseits Auswirkungen auf die Lernenden und fördert deren Akzeptanz. Insofern geht es darum, dass sich die lehrende zu einer lernenden Organisation entwickelt. Dazu sind entsprechende Freiräume für eigene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter/innen erforderlich. Anderenfalls ist die Gefahr groß, dass das Selbstlernzentrum eine Insel bleibt, von der kaum Brücken in die übrige Organisation führen. Mangelnde Akzeptanz und geringe Auslastung sind typische Folgen solcher Diskrepanz zwischen einem klassischen Aufgabenverständnis der Lehrkräfte und dem Zwang für die Lernenden, selbstgesteuert zu lernen.

Wichtig in diesem Entwicklungsprozess ist darüber hinaus, dass nicht ein Image einerseits von „Innovativen“ und andererseits von „Rückständigen“ entsteht. Vielmehr kommt es auf ein ausgewogenes Verhältnis von „verändern“ und „bewah-

ren“ an, das sich durch ein gleichberechtigtes Nebeneinander von „alt“ und „neu“ und von unterschiedlichen Lernkulturen und Angebotsformen auszeichnet.

4. Ausblick

Aus der Darstellung wird deutlich, dass der Aufbau eines Learning Centres eine komplexe Aufgabe ist. Es empfiehlt sich deshalb, für den Entwicklungsprozess eine Projektgruppe zu bilden, die neben den technisch-organisatorischen Aspekten gezielt auch die kulturellen und sozialen Prozesse in der Organisation begleitet (vgl. ausführlicher Dietrich/Herr 2005a, S. 103 ff.). Ergänzend kann außerdem über dezentrale Zugänge im Sinne von Selbstlern-Ecken im gesamten Haus nachgedacht werden (z.B. mit PC und Zugang zu Lernsoftware, Internet und ausgewählter Literatur). Diese können weitere Möglichkeiten für die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens in der Institution bieten und damit wirkungsvoll die Lernkulturentwicklung einer Organisation unterstützen. Perspektivisch könnte dies zu einer großen Vielfalt von Angebotsformen führen, in die das Selbstlernzentrum als integraler Bestandteil eingefügt ist.

Ein ernstes Problem kann dabei die Frage der Finanzierung darstellen. Es werden nicht nur geeignete Räumlichkeiten, Geräte und Medien benötigt, sondern vor allem geeignetes Personal mit ausreichender zeitlicher Ausstattung. Andernfalls kann der notwendige lange Atem für derartige Entwicklungen kaum gewährleistet werden.

Als besonders problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang dar, dass die öffentliche Finanzierung aufgrund der Förderbestimmungen in den Ländern quantitativ noch sehr auf organisiertes Präsenz-Lernen ausgerichtet ist (vgl. Krug 2004, S. 228). Selbstgesteuerte Lernformen werden demgegenüber häufig noch nicht gleichwertig gefördert. Aufgrund dieser fehlenden Refinanzierungsmöglichkeiten zögern viele Einrichtungen, ihr Angebot in dieser Weise zu erweitern. Denn auch die individuelle Finanzierung durch die Lernenden ist nicht einfach. Die Preis-Gestaltung ist sehr problematisch, weil die Gebühren – wenn sie zum Ausprobieren des neuen Angebots einladen sollen – die realen Kosten in aller Regel nicht decken können.

Die Einrichtung eines Selbstlernzentrums und die Aktivitäten zur Lernkulturentwicklung sind deshalb vor allem als strategische Investitionen in die Zukunft der Organisation zu begreifen. Sie ermöglichen es, erprobend Antworten auf die sich abzeichnenden Veränderungen im Bedarf der Lernenden zu entwickeln.

Dabei ist es nach den vorliegenden Erfahrungen entscheidend, mögliche Kooperationspartner zu identifizieren und gezielt geeignete Kooperationen aufzubauen. „Das Integrieren des SLZ in andere Einrichtungen bzw. Kooperationen mit anderen Institutionen bildet eine Voraussetzung für das erfolgreiche Betreiben eines solchen Zentrums“ (Nounla 2004, S. 189). Sinnvoll könnte z.B. eine enge Zusammenarbeit mit kommunalen Institutionen oder im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit Einrichtungen der Industrie und des Handwerks bzw. mit Betrieben sein. Dies würde nicht nur den Informationsfluss vom Anbieter zu den potenziellen Nutzer/inne/n erleichtern, die Partner könnten auch als „Türöffner“ (ebd.) fungieren, die die Schwelle für den Erstkontakt mit dem Learning Centre senken. Auch eine Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern wäre zu überlegen. Durch die Koordination der jeweiligen Leistungsangebote könnten alle Partner profitieren.

Überdies können die Kooperation und Kommunikation mit anderen Selbstlern- oder Multimediazentren und ähnlichen Bildungseinrichtungen und ein regionaler, bundesweiter oder sogar europaweiter Austausch von Erfahrungen, Informationen, Lernkonzepten und -materialien sehr anregend und entlastend wirken.

Literatur

- Ackeren, I. van/Hovestadt, G. (2003): Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn
Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn
- Burow, O.-A. (2003): Möglichkeitsräume statt Unterricht: Wie Bildungseinrichtungen zu Kreativen Feldern werden. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 249–260
- Dale, M. (Hrsg.) (2000): Towards the end of teaching? Innovation in European Adult Learning. Göteborg
- Dietrich, St. (2001): Der Lehrende als Lernberater – Neue Aufgaben für die Vermittlung. In: ders. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 123–135
- Dietrich, St. (2002): Die Rolle der Institution beim selbstgesteuerten Lernen. In: Faulstich, P./Gnahs, D./Bayer, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim/München, S. 121–136
- Dietrich, St./Herr, M. (Hrsg.) (2005): Support für Neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld
- Dietrich, St./Herr, M. (2005a): Support für integrierte Organisations- und Personalentwicklung. In: Dietrich/Herr (Hrsg.), S. 29–112
- Dietrich, St./Ninke, R. (2005): Selbstlernzentren einbinden. In: Dietrich/Herr (Hrsg.), S. 86–97
- Dohmen, G. (1999): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. In: BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn, S. 39–94
- Faulstich, P. (1990) (Hrsg.): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München
- Faulstich, P./Tymister, H.-J. (2002): Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist. Augsburg
- Fischer, G. (1999): Möglichkeiten und Grenzen moderner Technologien zur Unterstützung des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens. In: BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn, S. 95–146
- Friebel, H./Winter, R. (2006): Bedarfsgerecht und lernförderlich? Expertenbefragung: Weiterbildung in

- der Autobranche. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 48–50
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a., S. 237–293
- Herr, M. (2004): Lernkulturentwicklung – Lernprozess (in) der Organisation. Unveröffentlichtes Manuskript im Rahmen des Projekts SELBER. Bonn
- Kerres, M. (2003): Zu Wirkungen und Risiken neuer Medien in der Bildung: Warum Medien keine Arznei für die Bildung sind. Im Internet unter: <http://online-campus.net/edumedia/publications/Festschrift%20für%20Werner%20Habel-kerres.pdf> (Stand: 12.1.2005)
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Krug, P. (2004): Lebenslanges Lernen in Deutschland – Bilanz und Perspektiven aus Sicht der Länder. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck u.a., S. 227–237
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Lernzentren – Ein Ratgeber. Soest
- Lehner, H. (2001): Das Zusammenspiel von Individuum und Institution. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 214–229
- Mai, J. (2004): Pädagogische Konzepte für selbstgesteuertes Lernen – eine qualitative Erhebung zur Lernberatung in Selbstlernzentren. Im Internet unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mai04_01.pdf (Stand: 21.02.2006)
- Meisel, K. (2002): Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 127–143
- Nounla, C. (2004): Selbst und unterstützt. Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen
- Scheffer, U./Hesse, F. W. (Hrsg.) (2002): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1997): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a., S. 250–278
- Schüßler, I. (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 37–50
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Stang, R./Irschlinger, A. (2005): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Kooperationen, Netzwerke und neue Institutionalformen zur Unterstützung lebenslangen Lernens. Im Internet unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf (Stand: 21.02.2006)
- Stang, R./Puhl, A. (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld
- Tietgens, H. (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. In: ders./Mertineit, W./Sperling, D.: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 7–174
- Tietgens, H. (1979): Vorbemerkungen. In: Otto, V. u.a. (1979): Offenes Weiterlernen – Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig, S. 1–4
- Thomas, U. (2003): Grußwort am 12. März 2003 auf dem 4. Zukunftsforum in Berlin
- Wack, O. G. (2000): Lernzentren in England und in Deutschland. Im Internet unter: www.treffpunkt-ethik.de/download/ft_nlw_wack.pdf (Stand: 21.02.2006)
- Weinert, F. E./Schrader F. W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: ders. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a., S. 295–335

Erweiterte Angebotsprofile und Organisationsmodelle

Perspektiven für die Lernkulturentwicklung

1. Einleitung

Wie aus den Beiträgen zu den Entwicklungen von Learning Centres in den verschiedenen Ländern deutlich wurde, gibt es eine Vielfalt von Ansätzen für die Konzeption solcher Einrichtungen. Diese reichen von kleinen Einheiten, die Computer zum selbstgesteuerten Lernen zur Verfügung stellen, bis hin zu neuen Institutionsformen, die eine breite Palette von Bildungsdienstleistungen – vom Kursangebot über Selbstlernangebote bis hin zu Beratungsangeboten – bereit halten. Dies hat sehr unterschiedliche Organisationsmodelle zu Folge.

Bezogen auf die konzeptionelle Orientierung der verschiedenen Learning Centres lassen sich allerdings einige Eckpunkte formulieren, die für viele dieser Einrichtungen von Bedeutung sind. Dies sind u.a.:

- die Gestaltung von Lernangeboten für alle, besonders für bildungsferne Bevölkerungsschichten,
- die Förderung von Grundbildung und Schlüsselkompetenzen,
- die Förderung und Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens,
- die Integration von Lern- und Beratungsangeboten,
- die Vernetzung von Bildungs- und Kulturinstitutionen,
- die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken,
- die Integration von Lernen in das soziale Umfeld.

Dies alles sind Dimensionen, die auch dem Konzept des lebenslangen Lernens zugrunde liegen, wie es im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union beschrieben ist (vgl. Kommission 2000). Bezieht man diese unterschiedlichen Ebenen in die Betrachtung ein, so wird deutlich, dass die spezifischen Anforderungen an Learning Centres auch veränderte Organisationsformen erfordern können.

Im vorliegenden Beitrag werden auf der Basis der Beschreibung bedarfsorientierter Planung Elemente einer Angebotspalette beschrieben, die für Learning

Centres relevant sind. Die Beschreibung unterschiedlicher Organisationsmodelle soll Optionen für angepasste Institutionenformen eröffnen. Abschließend werden die Konsequenzen veränderter Organisationsstrukturen für die Lernkultur beleuchtet.

2. Bedarfsorientierung und Nutzer/innen-Bezug

Wenn die ganze Breite der Bevölkerung mit Bildungs- und Lernangeboten erreicht werden soll, muss die organisationale Gestaltung der Lernsettings von den Interessen der potenziellen Nutzer/innen aus entwickelt werden. Doch was auf den ersten Blick selbstverständlich erscheint, erweist sich in der Umsetzung als ein komplexes Problem. Faulstich/Grell weisen darauf hin, dass „wir die Illusion einer herstellbaren optimalen Lernsituation aufgeben“ müssen, „wenn wir nach gelingendem Lernen fragen“ (2005, S. 26). Dass sich optimale Lernprozesse nur beim Lernenden selbst realisieren, liegt auf der Hand, wenn man sich deren unterschiedliche Voraussetzungen anschaut. Die Lernenden können sich als widerständig erweisen, auch wenn scheinbar optimale Rahmenbedingungen das Lernsetting bestimmen, ebenso müssen schlechte Rahmenbedingungen nicht zwangsläufig Lernen be- bzw. verhindern.

Im Zentrum von Learning Centres, die möglichst viele Bedürfnisse der potenziellen Nutzer/innen berücksichtigen sollen, sollten Beratung und Lernangebote zur Bewältigung des Alltags stehen. Doch diese Bedarfe können sich erheblich unterscheiden, je nachdem, ob das Learning Centre z.B. in einem gut situierten Umfeld oder in einem sozialen Brennpunkt liegt, ob es im kommunalen Kontext eine zentrale Funktion einnimmt oder dezentral in einem Stadtteil oder in unterschiedlichen Communities verankert ist, ob es im städtischen oder im regionalen Bereich agiert.

Sollen Lernsettings optimiert werden, müssen auch die Lerngründe einerseits und die Lernhemmnisse und Lernschranken andererseits berücksichtigt werden. Faulstich/Grell systematisieren sie folgendermaßen (2005, S. 26): *Lernschranken*, die von Seiten der Institution aufgebaut sein können, sind Erreichbarkeit, Zeit, Raum, Angebot, Organisation, Personal, Programm und Support. Damit sind fast alle institutionellen Ebenen als potenzielle Produzenten von Lernschranken anzusehen. Als *Lernhemmnisse* führen Faulstich/Grell verschiedene Dimensionen sozialer Strukturen auf: Herkunft, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Geschlecht, Alter, Familie, Religion und Region. Die Hemmnisse und Schranken werden jedoch erst wirksam in der „Deutung und Bewertung durch die mit Gründen handelnden Personen“. *Lerngründe* beschreiben Faulstich/Grell bezogen auf Biographie und Situiertheit: Erfahrungen, Einstellun-

gen/Wertehaltungen, Abschlüsse/Zertifikate, Verwendungsinteressen, Lerninteressen und Erwartungen.

Zu beachten ist ferner insbesondere der individuelle Zugang, der Lernen bestimmt und Lernangebote als effektiv oder weniger effektiv für den Lernenden erscheinen lässt (vgl. Hesse/Clark in diesem Band). So können die Interessen der Lernenden von der zertifizierten Qualifikation über die Erlangung von Schlüsselkompetenzen bis hin zur Kommunikation in Gruppen reichen. Ob die Lernenden lieber in Gruppen lernen oder individualisierte Lernsettings zum selbstgesteuerten Lernen bevorzugen, ist ein weiterer Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt. Lernerzentrierte Ansätze, wie sie von Hesse/Clark beschrieben werden, bieten hier wertvolle Ansatzpunkte.

Die im vorliegenden Band dargestellten Beispiele verweisen auf die Bandbreite der Herausforderungen, denen sich Learning Centres stellen müssen. Dabei fällt auf, dass sich die meisten Learning Centres dem städtischen Kontext zuordnen lassen. Initiativen zur Etablierung regional orientierter Einrichtungen finden sich vorwiegend in Großbritannien, wo es eine lange Tradition beim Aufbau von Learning Centres gibt (vgl. Clark in diesem Band). Eher stadtteilorientierte Projekte lassen sich vor allem in Spanien (vgl. Padrós/Ruíz in diesem Band), aber auch in Deutschland (vgl. Stang in diesem Band) finden. Insgesamt ist festzustellen, dass es sich bei den vorgestellten Beispielen zum einen um zentrale Einrichtungen handelt, deren Angebote sich an die gesamte Bevölkerung richten und deshalb ein möglichst breites Angebotsspektrum bieten müssen, zum anderen um Einrichtungen, deren Angebote auf spezifische Zielgruppen zugeschnitten sind. Dies hat auch Auswirkungen auf die Organisation der Einrichtungen. Es liegt auf der Hand, dass zentrale Einrichtungen eine andere organisationale Struktur erfordern als Einrichtungen, die sich an eine spezifische Zielgruppe richten. Wie diese im Detail aussehen können, wird in Kapitel 3 beleuchtet.

Obwohl in einigen Zentren der Schwerpunkt auf der Unterstützung von Selbstlernprozessen mit Hilfe von neuen Medien steht, lässt die Vielfalt der Ansätze doch erkennen, dass den Bedürfnissen der potenziellen Nutzer/innen durch ein breites Spektrum der Angebote Rechnung getragen wird. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welches Angebotsspektrum für die zukünftige Entwicklung von Learning Centres von Relevanz sein könnte.

3. Anforderungen an das Angebotsspektrum von Learning Centres

Bei der Betrachtung der Anforderungen an Lernsettings lassen sich zunächst einige übergreifende inhaltliche und konzeptionelle Dimensionen beschreiben. Lernsettings sollten idealerweise

- das Lernen initiieren,
- die Lernbereitschaft fördern und zum Weiterlernen anregen,
- den Kompetenzerwerb bezogen auf allgemeine, aber auch auf berufliche Anforderungen fördern,
- Lernwege begleiten,
- Lernen zum Erlebnis machen,
- offen für die unterschiedlichsten Lernbedarfe sein,
- soziale, kulturelle und virtuelle Lernquellen aufzeigen,
- transparent in ihrem Angebot sein,
- neue Medien, wie Computer und Internet, integrieren,
- interkulturelle, intergenerationelle und Gender-Perspektiven berücksichtigen,
- zielgruppenspezifische Differenzierungen erlauben,
- Lernen und Bildung im lokalen bzw. regionalen Kontext verankern,
- Kommunikation fördern,
- die Vernetzung von Lernenden unterstützen.

Das heißt auch, dass es bei der Gestaltung von Angeboten darum geht, den Lernenden je nach Lernpräferenz verschiedene Optionen zu eröffnen, wie z.B.

- das Lernen in sozial kommunikativen Kontexten,
- das Selbstlernen in stark individualisierten Kontexten, die im Rahmen von Selbstlernangeboten in der Institution oder zeit- und ortsunabhängig technikvermittelt zugänglich sind,
- das Lernen an Orten, die zwar außerhalb von Bildungseinrichtungen angesiedelt sind, in denen die Angebote aber von der Einrichtung initiiert bzw. begleitet werden,
- das vermischte Lernen, das je nach Bedarf sowohl in organisierten kommunikativen als auch in zeit- und ortsunabhängigen individualisierten Kontexten realisiert wird,
- die Inanspruchnahme von Lernberatung.

Diese multioptionale Perspektive bildet sich auch auf der Ebene möglicher Angebote ab. Es geht eben nicht mehr nur darum, didaktisch und methodisch strukturierte Lernsettings zur Verfügung zu stellen, sondern auch darum, die Attraktivität von Lernen durch begleitende Angebote zu erhöhen, die unter einer ganzheitlichen Perspektive den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht

werden. Neben Lernangeboten sowohl für individuelles als auch für lehrendenzentriertes Lernen sind dies

- Informationsangebote,
- Beratungsangebote,
- Erlebnisangebote,
- Kommunikationsangebote.

Zwar stellen viele Erwachsenenbildungseinrichtungen solche Angebote bereits zur Verfügung, betrachtet man allerdings die lokalen Bildungsstrukturen europaweit, so wird deutlich, dass das „One-Stop Shop“-Konzept¹, das den Bürger/innen den Zugang zu Lern-, Informations- und Beratungsdienstleistungen zentral zur Verfügung stellt, in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich entwickelt ist.

Wichtige Bestandteile einer veränderten Lernkultur sind darüber hinaus auch die Erlebnis- und Kommunikationsangebote. Lernen in erlebnisorientierte Settings zu integrieren, eröffnet die Möglichkeit, Zielgruppen anzusprechen, die über ein traditionelles Bildungsangebot schwer zu erreichen sind. Solche erlebnisorientierten Settings können sich z.B. an Familien richten, für die vielfältige Aktivitäts- und Spielmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene zur Verfügung gestellt werden, die im Idealfall an Lernaktivitäten heranführen. Auch organisierte Kommunikationsangebote erhalten in Anbetracht der sich – in den europäischen Ländern allerdings mit unterschiedlicher Dynamik – verändernden Sozialstrukturen, bedingt durch die Ausdifferenzierung von Milieus, Migration, erhöhte Mobilität oder Erosion traditioneller bürgerschaftlicher Kommunikationsstrukturen im lokalen Kontext, eine zunehmende Bedeutung.

Learning Centres könnten idealerweise die verschiedenen Angebotsebenen integrieren. Es geht dabei allerdings nicht darum, für jede Stadt bzw. Region lediglich *ein* Zentrum zu etablieren, vielmehr sind auch wohnbezirksbezogene bzw. zielgruppenbezogene Einrichtungen denkbar, die sowohl Lerninteressierten als auch bildungsfernen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu Lernen und Bildung erleichtern. Die Etablierung solcher Lern- und Supportangebote kann auch durch veränderte Strukturen der Kooperation zwischen Bildungs- und Kultureinrichtungen realisiert werden. Dass solche Kooperationen zu Synergieeffekten für die beteiligten Einrichtungen führen und dazu beitragen, neue Zielgruppen im Kon-

¹ Das „One-Stop Shop“-Konzept ist in Großbritannien im Bildungsbereich sehr weit verbreitet: Möglichst viele Bildungsdienstleistungen sollen bei einer gemeinsamen Anlaufstelle angeboten werden, damit ein verbesserter Bürgerservice entsteht. Dieses Konzept wird heute auch in vielen anderen sozialen Bereichen etabliert.

text des lebenslangen Lernens zu erreichen, konnte am Beispiel des Projekts „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Bildungseinrichtungen (EFIL)“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gezeigt werden (vgl. Stang/Puhl 2001; Puhl/Stang 2002).

Auf die Anforderungen, denen sich Bildungssysteme und Bildungsinfrastrukturen vor dem Hintergrund der Forderung nach lebenslangem Lernen stellen müssen, kann – wie gezeigt – abhängig von den kulturellen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen unterschiedlich reagiert werden. Welche Organisationsmodelle sich in den letzten Jahren etabliert haben und welche Optionen sich daraus für die Zukunft ergeben, soll im Folgenden beleuchtet werden.

4. Organisationsmodelle

Wie die Beiträge über die Situation in den verschiedenen Ländern gezeigt haben, gibt es sehr unterschiedliche Organisationsmodelle für Learning Centres, die von monofunktionalen Selbstlernzentren bis zu multioptionalen „One-Stop Shops“ reichen. Die konzeptionellen Aspekte, die bei den einzelnen Modellen im Vordergrund stehen, unterscheiden sich teilweise stark. Deshalb sollen im Folgenden die zentralen Elemente genauer betrachtet werden. Dabei konzentriert sich die Betrachtung auf folgende Modelle, die sich mit konzeptionellen Abweichungen in allen Ländern finden lassen:

- Modell „Selbstlernzentrum“,
- Modell „Bildungszentrum“,
- Modell „Nachbarschaftszentrum“,
- Modell „Bibliothek“,
- Modell „One-Stop Shop“.

Allerdings wurden in einzelnen Beschreibungen Schwerpunkte gesetzt, die sich auf aktuelle Trends beziehen und nicht das gesamte Angebotsspektrum abbilden; so im Beitrag über die Situation in Slowenien, in dem Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf dem Einsatz der neuen Medien im Zentrum stehen, bzw. im Beitrag über Spanien, bei dem ein Fokus auf nachbarschafts- bzw. stadtteilorientierten Learning Centres liegt. Doch gerade diese spezifischen Beschreibungen eröffnen weitergehende Perspektiven für die Gestaltung von Learning Centres, wie sich anhand der folgenden Modelle zeigen lässt.

4.1 Modell „Selbstlernzentrum“

Unter diesem Modell können Institutionen subsumiert werden, die sich darauf spezialisiert haben, die Lernenden zu unterstützen, indem sie ihnen eine Infrastruktur zur Verfügung stellen, die meist aus Computerarbeitsplätzen und Zu-

griffsmöglichkeiten auf ein Set von Lernquellen (Lernsoftware, Literatur, Internet-Ressourcen usw.) besteht. Beratung der Lernenden ist ein weiterer Aspekt, der diese Selbstlernzentren auszeichnet. Solche Angebote lassen sich in fast allen Ländern finden (vgl. u.a. Bogataj/Orešnik, Clark, Stang in diesem Band).

Da hier die Selbstlernangebote im Mittelpunkt stehen, bedarf es von der institutionalen Rahmung her keiner sehr aufwändigen Struktur, es sind meist nur Computerarbeitsplätze und Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen. Die Betreuung und Beratung durch professionelles Personal ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für die effektive Unterstützung der Lernenden. Deshalb ist eine gute Ausbildung des Personals ein entscheidender Aspekt für den Erfolg dieser Learning Centres. Außerdem sollten allerdings auch Räume vorhanden sein, die von selbstorganisierten Lerngruppen genutzt werden können, so dass gegebenenfalls individualisierte Lernprozesse und kommunikationsorientierte Lernphasen kombiniert werden können.

Ein zentraler Aspekt dieses Modells ist die Anforderung an die Lernenden, ihr Lernen weitgehend selbst zu steuern. Da die Arbeit am Computer im Zentrum steht, bedarf es auch eines gewissen Maßes an IT-Kompetenz. Die Erfahrungen unter anderem aus Großbritannien zeigen (vgl. Clark in diesem Band), dass auch bildungsferne Gruppen an diese Art von Lernen herangeführt werden können. Selbstlernzentren erlauben es den Lernenden, ihr eigenes Lerntempo, den Nutzungszeitpunkt und die Inhalte weitgehend selbst festzulegen.

Solche Angebote können auch dezentral aufgebaut werden, da der Aufwand der Einrichtung deutlich geringer ist als bei Bildungseinrichtungen, die ein Komplettangebot offerieren. Allerdings lässt sich feststellen, dass solche Institutionen oft an größere Verbände oder Institutionen angegliedert bzw. Teil von Franchise-Unternehmen sind, wie z.B. Learndirect in Großbritannien.

4.2 Modell „Bildungszentrum“

Traditionelle Bildungszentren, wie wir sie in vielen Ländern finden (vgl. Tønder Jessing, Padrós/Ruíz, Stang in diesem Band), sind prädestiniert dafür, die Funktion von Learning Centres zu übernehmen. Doch bedarf es dazu der Erweiterung des Angebotsspektrums, das sich traditionell auf Kursangebote für Gruppen beschränkt. Selbstlernangebote, Lernberatung oder E-Learning-Angebote können die Lernoptionen um stärker individualisierte Elemente erweitern. Der große Vorteil, um Entwicklungen in diesem Kontext voranzutreiben, ist die vorhandene Infrastruktur.

Viele Bildungseinrichtungen haben in den letzten Jahren damit begonnen, ihr Spektrum zu erweitern, doch geschieht das noch zu selten unter der Perspektive

einer strategischen Organisationsentwicklung (vgl. Stang 2003). Gerade im Hinblick auf die Herausforderungen des lebenslangen Lernens und des Zugangs zu Bildung für alle werden hier in den nächsten Jahren verstärkte Aktivitäten notwendig sein, um eine angepasste Strategie zu entwickeln. So müssen zunehmend auch Akteure, die keine traditionellen Bildungsanbieter sind – wie z.B. Bibliotheken –, Service für das lebenslange Lernen zur Verfügung stellen.

Unter der Organisationsperspektive betrachtet, können diese Learning Centres auf eine gewachsene Struktur zurückgreifen, das heißt, Personal für die notwendigen Verwaltungs- und Organisationsabläufe ist vorhanden. Allerdings zeigt sich nicht selten, dass zusätzliche Angebote mit den vorhandenen Ressourcen bewältigt werden müssen, was dazu führt, dass das Angebotsspektrum insgesamt neu überdacht werden muss.

4.3 Modell „Nachbarschaftszentrum“

Eine Entwicklung, die sich in den letzten Jahren in einigen Ländern vollzogen hat, ist die Etablierung von stadtteilbezogenen Einrichtungen, die sich vor allem auf soziale Problemlagen der Bevölkerung beziehen und sich in besonderem Maße zum Ziel gesetzt haben, bildungsferne Bevölkerungsschichten an das Lernen heranzuführen (vgl. Clark, Padrós/Ruíz in diesem Band). Die Beteiligung der Nutzer/innen an der Entwicklung der Angebote ist ein wichtiger Bestandteil der Konzeption.

Die Einrichtungen verstehen sich nicht nur als Bildungsinstitutionen, sondern auch als Einrichtungen des bürgerschaftlichen und sozialen Engagements, in denen Bildungsangebote einen Bestandteil der Stadtteilentwicklung darstellen. Gleichzeitig bieten sie ein Kommunikationsforum, in dem die Bewohner/innen über Probleme des Stadtteils diskutieren können. Die Schaffung von Lernoptionen soll dazu beitragen, bei den weniger gebildeten Bevölkerungsteilen das Selbstbewusstsein zu fördern und Beschäftigungschancen zu erhöhen.

Kursangebote, Selbstlernangebote, Beratung und Kommunikationsmöglichkeiten gehören zu den wichtigsten Elementen dieser Einrichtungen. Der große Vorteil besteht darin, dass die Nähe zu den Nutzer/inne/n die Schwellen des Zugangs absenkt und dadurch bildungsferneren Bevölkerungsgruppen den Zugang zu Bildung erleichtert.

Die Einrichtungen, die dieses Modell repräsentieren, sind oft eingebettet in Stadtteilnetzwerke. Sie sind zwar organisatorisch selbstständig, agieren aber in bürgerschaftlichen Strukturen, die die Entwicklung des Stadtteils im Blick haben. So spielen zum Beispiel in Spanien die Nutzer/innen eine zentrale Rolle bei der

Entwicklung der Konzeption dieser Institutionen. Dieser basisdemokratische Zugang erfordert auch eine differenzierte Struktur von Gremien, die weiterführende Entscheidungen treffen.

4.4 Modell „Bibliothek“

In den letzten Jahren profilieren sich verstärkt Bibliotheken als Zentren für das lebenslange Lernen (vgl. Bogataj/Orešnik, Clark, Diwischek, Tønder Jessing, Stang in diesem Band). Was in Großbritannien oder den skandinavischen Ländern eine lange Tradition hat, ist in anderen Ländern wie zum Beispiel Österreich und Deutschland eine neuere Entwicklung. Bibliotheken als klassische Informations- und Wissensdienstleister haben mit ihren Büchern und ihrer Software einen immensen Bestand an Lernmaterialien, die für selbstgesteuerte Lernprozesse genutzt werden können. Bibliotheken waren zwar schon immer als Lernorte bekannt, doch bietet die konzeptionelle Ausrichtung auf die Unterstützung des lebenslangen Lernens hier neue Ansatzpunkte.

Die neue Qualität zeichnet sich dadurch aus, dass diese Ressourcen in Lernsettings integriert werden. Dies geschieht zum Beispiel, wenn in so genannten „Lernateliers“ thematisch gebündelt Materialien und die Möglichkeit zur Internet-Recherche zur Verfügung gestellt werden. Ein anderes Beispiel sind Einführungskurse in die Arbeit mit dem Internet oder unterstützende Angebote zum Sprachenlernen. In Deutschland wurden diese Aktivitäten in den letzten Jahren verstärkt in Kooperation mit Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt (vgl. Stang 2005). Denn es hat sich gezeigt, dass die Gestaltung von Lehr- und Lernsettings didaktische und methodische Kompetenz erfordert, die nicht zum Ausbildungsportfolio von Bibliothekar/inn/en gehört.

Die Bibliotheken bieten mit ihrem offenen Zugang breiten Bevölkerungsschichten die Möglichkeit, sich mit Lernangeboten vertraut zu machen. Die zeitunabhängige Nutzung der Ressourcen ist ein weiterer Vorteil, den Bibliotheken als Einstiegsportal ins lebenslange Lernen bieten können. Allerdings sind die Möglichkeiten von Bibliotheken begrenzt, wenn es darum geht, einen umfassenden Lernservice zu bieten.

Bibliotheken verfügen meist über gewachsene Organisationsstrukturen, die sich bislang vor allem auf die Aufbereitung und Systematisierung von Informationen sowie auf die Beratung bezogen haben. Durch die Erweiterung des Angebots um Lerndienstleistungen ergeben sich auch unter der Organisationsperspektive neue Herausforderungen. So bedarf es personeller Strukturen, die für den Aufbau und die Durchführung der Lernangebote zuständig sind. Geschieht die Ausweitung des Angebots in Kooperation mit Bildungsinstitutionen, wer-

den außerdem Verantwortliche für die Koordination der Zusammenarbeit benötigt.

4.5 Modell „One-Stop Shop“

Einen umfassenden Service für lebenslanges Lernen bieten Institutionen, die man dem Modell „One-Stop Shop“ zuordnen kann. Besonders in Österreich und Deutschland sind in den letzten Jahren institutionelle Strukturen aufgebaut worden, mit denen versucht wird, Information, Bildung und Beratung in einer Einrichtung zu integrieren (vgl. Diwischek, Stang in diesem Band). Ziel dieser Serviceinstitutionen ist es, den Bürger/innen einen Anlaufpunkt zur Verfügung zu stellen, in dem Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen „unter einem Dach“ angeboten werden.

Ein solches Modell wird z.B. im „Wissensturm“ in Linz (Österreich) oder im „Zentrum für Information und Bildung“ in Unna (Deutschland) umgesetzt, wo verschiedene Institutionen wie Bürgerservice, Bibliothek, Erwachsenenbildungseinrichtung und teilweise Kultureinrichtungen ihre spezifischen Kompetenzen in einem integrierten Konzept zusammenführen. Dabei geht es nicht nur um die bloße Zusammenlegung verschiedener Einrichtungen, sondern um die Etablierung einer neuer Struktur. Dazu ist es allerdings notwendig, das Personal bezogen auf die veränderten Lerndienstleistungen fortzubilden und eine gemeinsame Organisationskultur zu entwickeln, die die spezifischen Kompetenzen integriert.

Die Vernetzung und Integration von Service für das lebenslange Lernen wird eines der Zukunftsmodelle sein, mit denen man möglichst viele Teile der Bevölkerung erreichen will. Dazu gehören dann auch Strategien, um vor allem bildungsferne Gruppen anzusprechen. Dieses Modell ist sicher nicht in allen lokalen und regionalen Kontexten zu realisieren, doch bietet es vielfältige Ansatzpunkte, Informations-, Bildungs- und Beratungsangebote den Bedarfen der Lernenden entsprechend zu differenzieren – auch in kleineren regionalen Einheiten.

Unter der Organisationsperspektive stellt dieses Modell die größte Herausforderung dar, da diese Einrichtungen kaum auf eine integrierte Organisationsstruktur zurückgreifen können. Die Zusammenführung von Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen, die bislang von verschiedenen Einrichtungen angeboten wurden, erfordert neue Organisationsstrukturen, die in der Lage sind, die gewachsenen Organisationskulturen zu integrieren. Dazu gibt es unterschiedliche Konzepte.

Zum einen gibt es die Möglichkeit, alle beteiligten Institutionen unter gemeinsamer Leitung personell und verwaltungstechnisch zusammenzuführen. Eine andere Möglichkeit ist das Intendanz-Modell, bei dem die einzelnen Einrichtungen zwar im gleichen Haus arbeiten, sich aber ihre organisatorische Selbstständigkeit erhalten. Durch eine Art Intendanz für das gesamte Haus wird die Abstimmung der einzelnen Angebote übernommen. Welches Konzept sinnvoller ist, hängt von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab.

Diese Zusammenstellung von Modelloptionen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es darum, einige typische Entwicklungslinien aufzuzeigen, die sich im europäischen Kontext unter der Perspektive der Etablierung von Learning Centres finden lassen. Gleichwohl bieten diese hier vorgestellten Konzeptionen Ansatzpunkte, eine veränderte Lernkultur zur Unterstützung des lebenslangen Lernens zu etablieren. In welche Richtung eine solche Entwicklung vorangetrieben werden sollte, soll im Folgenden in den Blick genommen werden.

5. Veränderung der Organisation als Basis für die Veränderung der Lernkultur

Es ist deutlich geworden, dass es kein allgemein gültiges Modell für Learning Centres gibt. Dies gilt auf nationaler Ebene und noch stärker unter einer internationalen Perspektive. Kulturelle und soziale Kontexte erfordern angepasste Konzepte für das lebenslange Lernen – auch auf der organisationalen Ebene. Trotzdem zeigen die Erfahrungen aus den verschiedenen Ländern, dass eine veränderte Lernkultur in starkem Maße auch von veränderten Organisationsformen abhängt. Die oben beschriebenen Modelle machen bereits deutlich, dass bei allen Ansätzen der Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens mit den Anforderungen von Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen auch die Organisationsstruktur von Veränderung betroffen bzw. Basis der Veränderung ist.

Betrachtet man die unterschiedlichen Angebote, die sich auf die äußerst differenzierten Anforderungen der verschiedenen potenziellen Nutzer/innen-Gruppen beziehen, wie z.B.

- Lernberatung sowohl für bildungsferne als auch für bildungsinteressierte Lernende,
- Angebote, die das „Lernen-Lernen“ für ungeübte Lernende unterstützen,
- Grundbildungsangebote für bildungsbenachteiligte Lernende,
- Selbstlernangebote für geübte Lernende,

- Kursangebote für kommunikationsinteressierte Lernende,
- E-Learning- und Selbstlernangebote mit zeitlicher Flexibilität,
- Informationsangebote rund um alltagsbezogene Fragestellungen,
- Qualifikationsangebote für Lernende, die die berufliche Verwertung im Blick haben,

dann werden auch die Anforderungen an die Organisation deutlich. Welche Art von Learning Centre auch immer wir in den Blick nehmen – vom Selbstlernzentrum bis hin zum „One-Stop Shop“: Um den Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es organisationaler Veränderungen.

Zentrale Elemente bei der Veränderung der Organisation im Hinblick auf die vielfältigen Herausforderungen sind unter anderem:

- Trägerstruktur,
- Leitung,
- Integration bzw. Kooperation,
- Personal,
- Qualität.

Trägerstruktur

Betrachtet man Learning Centres in ihrer Gesamtheit, so wird deutlich, dass sehr unterschiedliche Trägerstrukturen zu finden sind. Neben öffentlich geförderten kommunalen bzw. regionalen Einrichtungen gibt es z.B. private Franchise-Nehmer oder Vereine. Die Trägerstruktur hängt stark von der jeweiligen Förderstruktur in den Ländern ab. Viele der neueren Entwicklungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Rahmen von Projektförderung realisiert werden. Es zeigt sich europaweit, dass eine Infrastruktur für lebenslanges Lernen, wie dies bei einem Großteil der Learning Centres der Fall ist, nur durch zusätzliche öffentliche Finanzierung aufzubauen und zu erhalten ist. Für eine Weiterentwicklung dieser Infrastrukturen ist öffentliche Förderung unerlässlich.

Leitung

Für die Leitung von Learning Centres gibt es im Wesentlichen zwei Konzepte: die klassische Leitungsstruktur und das Intendanz-Modell. Vor allem bei der Leitungsstruktur ist von Interesse, welche Gruppen außerdem für organisationale Entscheidungen relevant sind. Dies können zum Beispiel die Träger (Kommunen, Vereine, Verbände usw.), Franchise-Geber (bei Franchise-Institutionen), Nutzer/innen-Beiräte (z.B. bei Nachbarschaftszentren) oder sonstige Beiräte sein. Bei dem zweitgenannten Konzept ist die Intendanz für die Koordination der Aktivitäten im Learning Centre zuständig. Sie ist in ihren Entscheidungen abhängig von den einzelnen Institutionen und von Trägern wie z.B. der Kommune. Entscheidend für beide Konzepte ist eine klare Zuständigkeit der Leitungsfunkti-

on, da nur so die strategische Entwicklung und das Innovationsmanagement zielgerichtet gewährleistet werden können.

Integration bzw. Kooperation

Ein möglichst breites Spektrum von Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen im Kontext der Förderung des lebenslangen Lernens kann nur dadurch gewährleistet werden, dass verschiedene Institutionen organisatorisch zusammengeführt werden oder eng miteinander kooperieren. Beides erfordert eine Veränderung der Organisation. Die Integration kann nur gelingen, wenn die verschiedenen Organisationskulturen – zum Beispiel von Erwachsenenbildungseinrichtung und Bibliothek – zu einer gemeinsamen zusammengeführt werden. Bei der Kooperation von Einrichtungen geht es darum, eine Win-win-Situation zu schaffen und eine Netzwerkkultur zu entwickeln, die vor allem die potenziellen Nutzer/innen und weniger die Eigeninteressen der verschiedenen Partner im Blick hat. Beide Zugänge erfordern organisationsbezogene Strategien, in denen nicht nur die räumlichen Gegebenheiten, sondern in besonderem Maße die Kompetenzen des Personals von Bedeutung sind. Dies gilt allerdings auch für Einheiten, die stärker zielgruppen- und inhaltsorientiert nur einen Ausschnitt des Spektrums von Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen anbieten.

Personal

Die Tendenz, mit freiberuflichem bzw. ehrenamtlichem Personal die Angebote in Learning Centres zu bestreiten, lässt sich europaweit feststellen (vgl. Buiskool u.a. 2005). Die besonderen Aufgaben, denen sich alle Learning Centres stellen müssen, erfordern spezifische Kompetenzen. Neben der methodischen und didaktischen Kompetenz bei der Gestaltung von Lernsettings sind das Informationskompetenz und Beratungskompetenz (vgl. auch Dietrich in diesem Band). Die Veränderung der Anforderungen – von der Wissensvermittlung hin zur Beratung von selbstgesteuerten Lernprozessen – verändert auch das Professionsprofil des pädagogischen Personals. Deshalb ist dessen permanente Fortbildung ein wichtiger Faktor für die Qualität der Einrichtungen.

Qualität

Die Qualitätsdiskussion bezogen auf Lerndienstleistungen ist in den letzten Jahren europaweit geführt worden (vgl. Hartz/Meisel 2004). Dabei rücken immer mehr auf die Lernenden bezogene Qualitätskriterien in den Vordergrund. Neben Einrichtungs- und Programmqualität werden auch Durchführungs- und Erfolgsqualität bewertet. Ein Aspekt in diesem Zusammenhang wird auch die Frage der Dokumentation von Lernleistungen sein. So spielt in den letzten Jahren die Frage der Zertifizierung von Lernprozessen, die in informellen Kontexten statt-

finden, eine immer größere Rolle (vgl. DIE 2004). Learning Centres können besonders in diesem Bereich eine wichtige Funktion haben, wenn sie versuchen, Lernangeboten auch an stärker formale Lernprozesse heranzuführen. Der Umsetzung von erprobten Qualitäts- und Zertifizierungskonzepten wird für die Weiterentwicklung der Learning Centres eine wichtige Funktion zukommen.

Diese Auswahl von zentralen Elementen macht bereits deutlich, dass es auf der organisationalen Ebene Herausforderungen für alle Modelle von Learning Centres gibt. Je nach organisationaler Gestaltung der Einrichtungen ergeben sich Konsequenzen für die Lernkultur. So hat es zum Beispiel Auswirkungen, wenn die Lernenden in die Entscheidungen über das Angebot eingebunden sind oder wenn verschiedene Institutionen in einer integrierten oder kooperativen Struktur ihre spezifischen Kompetenzen in den Bereichen Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen einbringen. Die Ausbildung des Personals ist ein weiterer wichtiger Faktor, ebenso wie die Frage, welche Qualitätsmaßstäbe für die konkrete Arbeit gelten.

Ein integratives Konzept, wie es zum Beispiel bei den „One-Stop Shops“ zu finden ist, erweist sich als Lösungsweg, wenn die Breite der Bevölkerung angesprochen werden soll. Kleine Einheiten, wie z.B. Selbstlernzentren, dürften vor allem geeignet sein, wenn es um das Erreichen spezifischer Zielgruppen geht, auf die flexibel reagiert werden soll. Welches Organisationsmodell letztendlich zum Tragen kommt, hängt nicht nur vom kulturellen und sozialen Kontext ab, sondern im besonderen Maße auch von den finanziellen Möglichkeiten. Eines lässt sich allerdings aus den Erfahrungen der verschiedenen Länder festhalten: Auch wenn die Etablierung neuer Learning Centres nicht möglich ist, trägt schon eine gute Netzwerk- und Kooperationsstruktur zwischen den verschiedenen Informations-, Bildungs- und Beratungsakteuren im Kontext des lebenslangen Lernens entscheidend zu einer positiven Veränderung der Lernkultur bei, da sich dadurch bereits die Optionen und Perspektiven für die Lernenden erweitern.

Will man also im Hinblick auf die Etablierung einer veränderten Lernkultur, die zielgerichtetes lebenslanges Lernen zur biographischen Selbstverständlichkeit werden lässt, vorankommen, müssen sich Institutionen, die sich die Förderung des lebenslangen Lernens zum Ziel gesetzt haben, in Richtung auf Learning Centres bzw. die Etablierung von Netzwerk- und Kooperationsstrukturen verändern. Hierfür gibt es europaweit eine Vielzahl von interessanten Ansätzen, doch diese werden meist nur punktuell rezipiert.

Die in diesem Band vorgestellten unterschiedlichen Konzepte und Strategien bieten eine ideale Basis für weiterführende Konzeptentwicklungen. Dass diese

immer auf die kulturellen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen hin ausgerichtet sein sollten, liegt auf der Hand. Gleichwohl ist Lernen universell, und seine Förderung benötigt auf die Lernenden orientierte Organisationen, die sich durch professionelle Pädagog/inn/en und Berater/innen sowie durch didaktisch und methodisch angepasste Angebotskonzepte auszeichnen. Diese Anforderung lässt sich für alle Länder benennen. Mit den vielfältigen europäischen und nationalen Initiativen zur Etablierung einer veränderten Lernkultur wurden in den letzten Jahren wichtige Schritte in Richtung auf lernerorientierte Supportstrukturen gemacht. Wie Organisationen aussehen könnten, die möglichst effektiv das Lernen unterstützen, dazu gibt es bislang nur vereinzelt übergreifende Konzepte. Vielleicht gelingt es mit international orientierten Publikationen wie der vorliegenden, Anregungen für eine Weiterentwicklung zu geben.

Literatur

- Buiskool, B.-J. u.a. (2005): Developing local learning centres and learning partnerships as a part of the Member States targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. A study of the current situation (unveröffentlichte interne Studie). Leiden
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2004): Die wachsende Bedeutung der Sichtbarmachung und Anerkennung informellen Lernens. Im Internet unter: www.bildungspass.de/medien/download/ProfilPASS_Informationen_zur_Qualifizierung.pdf (Stand: 21.02.2006)
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet. Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P./Forneck, H. J./Knoll, J. u.a. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 18–92
- Hartz, St./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Im Internet unter: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Stand: 21.02.2006)
- Puhl, A./Stang, R. (Hrsg.) (2002): Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens. Bielefeld
- Stang, R. (2003): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld
- Stang, R. (2005): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Im Internet unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf (Stand: 21.02.2006)
- Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.) (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen. Bielefeld

Autorinnen und Autoren

Nevenka Bogataj, M.Sc., Bereichsleiterin am Andragoški Center Republike Slovenije (Slovenian Institute for Adult Education) in Ljubljana – nevenka.bogataj@acs.si

Alastair Clark, Entwicklungsleiter beim ICT and Learning Team des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) in Leicester – alastair.clark@niace.org.uk

Stephan Dietrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn – dietrich@die-bonn.de

Astrid Diwischek, Bibliothekarin an der Volkshochschule/Stadtbibliothek in Linz – astrid.diwischek@mag.linz.at

Claudia Hesse, Projektleiterin beim ICT and Learning Team des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) in Leicester – claudia.hesse@niace.org.uk

Dr. Klaus Meisel, Direktor am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn und Honorarprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg – meisel@die-bonn.de

Jasmina Orešnik, Mitarbeiterin am Andragoški Center Republike Slovenije (Slovenian Institute for Adult Education) in Ljubljana – jasmina.oresnik@acs.si

Maria Padrós Cuxart, Professorin am Departament de Didàctica i Organització Educativa der Universitat de Barcelona (Department of Didactics and Organisation of Education) – mariapadros@ub.edu

Laura Ruíz Eugenio, Professorin an der Universidad Nacional de Educación a Distancia in Barcelona (National University of Distance Education) – Iruiz@santacoloma.uned.es

Dr. Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn – stang@die-bonn.de

Carla Tønder Jessing, M.A., Projektleiterin im Videncenter for Læring og Voksenuddannelse (Knowledgecentre for Adult Learning and Education) am CVU Storkøbenhavn (Centre for Higher Education Greater Copenhagen) in Skovlunde – carla.tonder.jessing@cvustork.dk