

AUF DER SUCHE NACH
EINER GEEIGNETEN
STRUKTUR IN

O FFENEN F LEXIBLEN L ERNFORMEN

EIN MANUAL

REREAL

REDISTRIBUTION OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES BY
EVOKING
RICHNESS OF
EXPERIENCES OF
ADULT
LEARNERS

AUF DER SUCHE NACH EINER GEEIGNETEN STRUKTUR IN OFFENEN FLEXIBLEN LERNFORMEN

**Ein Manual, entwickelt im Rahmen des REREAL-Projekts,
herausgegeben von Lernfeld Sprache**

mit Beiträgen von Partnern in

Rumänien / Institut für Erziehungswissenschaften

Slowakei / Nationales Zentrum für Fernunterricht

Polen / EDUSTIM

Polen / TUW Technische Universität Warschau, Fakultät für Zivilingenieure,
Studienzentrum für Fernlernen

Finnland / Rovala-Opisto

Schweden / Schwedische Nationalagentur für Erwachsenenbildung

Österreich / Lernfeld Sprache

Österreich / Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung
für das Burgenland

Österreich / Burgenländische Forschungsgesellschaft

Österreich / Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen

Italien / Amt für Weiterbildung, Bibliotheken und Audiovisuelle Medien

England / Institut für Erwachsenenbildung (NAES) Norfolk

© 2001 REREAL-Projekt. Koordinator dieses Projekts war die Burgenländische Forschungsgesellschaft (Alfred Lang), herausgegeben von Lernfeld Sprache, gedruckt bei REMAPRINT.

Deutsche Übersetzung und Bearbeitung: Lisi Körbler, Gitta Stagl
Überarbeitung und Lektorat: Eva Ribarits
Koordination und Assistenz: Yvonne Fink
Layout, Grafik, Design und elektronische Bearbeitung: Renate Volst

„Auf der Suche nach geeigneten Strukturen in offenen flexiblen Lernformen“ ist in Englisch und Deutsch in Buchform erhältlich, Englisch auch auf CD-Rom.

Das Projekt und seine Produkte wurden mit Unterstützung der Europäischen Gemeinschaft im Rahmen des Sokrates Programms finanziert und aus österreichischen Bundesmitteln gefördert. Der Inhalt dieses Projekts gibt nicht notwendigerweise die Ansichten der Europäischen Gemeinschaft wieder, und letztere übernimmt dafür keinerlei Haftung.

bm:bwk



SOCRATES Community action programme
in the field of education



AUF DER SUCHE NACH EINER GEEIGNETEN STRUKTUR IN OFFENEN FLEXIBLEN LERNFORMEN

Ein Manual, entwickelt im Rahmen des REREAL-Projekts,
herausgegeben von Lernfeld Sprache

MITARBEITER

RUMÄNIEN	FLORENTINA ANGHEL, MIHAI JIGAU
SLOWAKEI	MIROSLAV BABINSKÝ
POLEN	WOJCIECH GILEWSKI, ROMAN NAGORSKI
FINNLAND	PIRJO KEINÄNEN, TUULA SALONEN
SCHWEDEN	MIKAEL ANDERSSON, BJÖRN GAREFELT
ÖSTERREICH	PAUL KASPAR, ALFRED LANG, GITTA STAGL, MARGARETE WALLMANN
ITALIEN	ALESSANDRO BACCIN, DANIELA DEFRANCESCH, ALESSANDRA FRANCI, LUCIA PIVA, DARMA DE PRETIS-GALLMETZER
ENGLAND	DAVID JENNINGS, NICK MEYER

HERAUSGEBER

LERNFELD SPRACHE	YVONNE FINK, LISI KÖRBLER, EVA RIBARITS, GITTA STAGL, RENATE VOLST
------------------	---

DANKSAGUNGEN

WIR DANKEN FRIEDRICH WITTIB, GRAZINA KLIMOWICZ, HOLGER BIENZLE
UND TINA EISINGER FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG.

AUF DER SUCHE NACH EINER GEEIGNETEN STRUKTUR IN OFFENEN FLEXIBLEN LERNFORMEN

**Ein Manual, entwickelt im Rahmen des REREAL-Projekts,
herausgegeben von Lernfeld Sprache**

Anmerkung der Herausgeberin

Dieses Buch ist die deutsche Überarbeitung des im Jahr 2000 erschienenen Manuals *Towards a Framework in Open Flexible Learning*. Das Original war das gemeinsame Produkt einer zweijährigen Projektarbeit. Die Original-Veröffentlichung erschien in englischer Sprache. Im dritten Projektjahr wird es nun in die 7 Nationalsprachen der Partner übertragen, damit es leichter und gründlicher Verbreitung finden kann.

Englisch ist für alle Projektpartner, bis auf den englischen, eine mehr oder minder gut verfügbare Fremdsprache. Englisch ist unsere gemeinsame Arbeitssprache und ein Segen, weil es uns eine Verständigungsbasis bietet. Wir haben durch die Verwendung dieser lingua franca sehr viel gelernt: über Europäische Kooperation, über offenes und flexibles Lernen, über die Arbeit mit und an Begriffen und über die Möglichkeiten und die Ausdrucksschranken einer Sprache, die einen gemeinsamen Nenner darstellt. Das englische Original bemühte sich um den Balanceakt zwischen Authentizität und sprachlicher Bearbeitung bei der Herausgabe. Das deutsche Manual ist eine eine Art Neubearbeitung. Wir haben bei der übersetzerischen und der editorischen Arbeit wieder viel mehr von der Komplexität des Arbeitsfelds und unserer vielen Praxisfelder verstehen gelernt.

Auch wenn die deutsche Ausgabe von Lernfeld Sprache erstellt worden ist, so wäre die Fertigstellung dieses Manuals ohne die gemeinsame Arbeit des österreichischen Koordinationsteams (Afred Lang / Burgenländische Forschungsgesellschaft, Margarete Wallmann / Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland) nicht möglich gewesen.

Gitta Stagl

INHALT

SEITE

1. VORWORT DER HERAUSGEBERIN	1
2. ZUSAMMENFASSUNG DER PROJEKTARBEIT	3
1) Allgemeine Einschätzung und Rückblick über 2 Jahre Projektarbeit 9/1998 - 8/2000	3
2) Die Bildung des Konsortiums und der Gruppenzusammenhalt	11
3) Der Stellenwert der transnationalen Dimension	13
4) Der Projektprozess als „lernendes“ System	17
5) Lernen als Dimension der Projektarbeit	29
3. AUF DER SUCHE NACH PRAKTISCH BEWÄHRTEM	31
A) ZUSAMMENSCHAU DER EINSCHLÄGIGEN UND AKTUELLEN LITERATUR	31
B) KONZEPTE UND VORSTELLUNGEN FÜR OFFENE UND FLEXIBLE LERNFORMEN	61
C) PARTNER LERNEN VONEINANDER DURCH DEN AUSTAUSCH VON IDEEN	93
1) Projektleitung und inhaltliche Leitung, Planung und Monitoring eines transnationalen Projekts	93
a) Die Teamkooperation	93
b) Die Steuerungsinstrumente - Arbeitsintensität und Effektivität der Ergebnisse	94
c) Die koordinierende Funktion und die Qualität von Steuerungsinstrumenten	95
2) Beiträge auf der Grundlage von Aktions- und Primärforschung und ihre Wirkung auf offene und flexible Lernformen	98
a) Unterscheiden und Verbinden: Bedürfnisse und Analyse von Zielbereichen und Zielgruppen	98
b) Nationaler Hintergrund - das Strukturkonzept	102
4. LÄNDERÜBERSICHTEN	107
A) DIE NATIONALE / REGIONALE BILDUNGSLANDSCHAFT UND DIE AUSWIRKUNGEN VON OFFENEN LERNINITIATIVEN	109
Rumänien	109
Slowakei	117
Polen	127
Finnland	139
Schweden	148
Österreich	158
Italien	168
England	177

B) AUSGEWÄHLTE BEISPIELE FÜR OFFENES LERNEN	181
Polen	181
Finnland	187
Schweden	190
Österreich	210

5. BEISPIELE FÜR PRAKTISCH BEWÄHRTES	219	
Rumänien	Professionalisierungsstrategien in der kontinuierlichen Weiterbildung in Rumänien	219
Slowakei	Entwicklung und Verwendung von IT-Kursen zur Schaffung einer offenen, flexiblen und auf den Lernenden konzentrierten Umgebung	232
Polen	Vorschlag zur Standardisierung von schriftlichen Arbeitsunterlagen	235
Polen	Modelle für berufliche Fort- und Weiterbildung am Arbeitsplatz	242
Finnland	Lernmodelle für ältere Menschen	250
Schweden	Erweiterung der Vorstellungen vom „Offenen Lernen“ in der Erwachsenenbildung - ein Vernetzungskonzept	261
Schweden	Die Aufgabe der öffentlichen Hand bei der Entwicklung von flexibleren Bildungsformen	267
Österreich	Projektmanagement als evaluative Prozessbegleitung	276
Österreich	Ein modulares Konzept für die Ausbildung, die Ausbildner und die Anbieter im Bereich der Erwachsenenbildung	284
Österreich	Eine Medienstelle als offenes Lernangebot mit tutorieller Begleitung an einer oberösterreichischen Volkshochschule	296
Österreich	Entwicklung von Selbststudienmaterialien für das Sprachlernen	301
Italien	Analyse der gegenwärtigen Situation - Evaluation von Projekten, Analyse und Evaluation von Lernbegleitung im Hinblick auf einen multikulturellen Hintergrund	312
England	Die Norfolk-Initiativen	325
England	Computer-unterstütztes Lernen und Internet-Zugang zu Lehrgangsmaterial für kurrikular übergreifende Arbeit in abgelegenen Regionen	333

6. GLOSSAR	347
-------------------	------------

7. PARTNERPROFILE	381
--------------------------	------------

AUF DER SUCHE NACH EINER GEEIGNETEN STRUKTUR IN OFFENEN FLEXIBLEN LERNFORMEN

Ein Manual, entwickelt im Rahmen des REREAL-Projekts,
herausgegeben von Lernfeld Sprache

Liste der Mitarbeiter

(alphabetische Reihenfolge)

Mikael Andersson (Schweden)

ist Koordinator, Konsulent und Experte für flexibles Lernen und Fernunterricht im Bereich der Erwachsenenbildung; er hält Vorlesungen und hat zahlreiche Schriften über innovative Pädagogik und die Integration von Informationstechnologien verfasst.

Florentina Anghel (Rumänien)

ist Methodenforscherin und Evaluatorin; sie hat Arbeiten über Literarität, Volksbildung und Motivation im Bildungsbereich publiziert.

Miroslav Babinský (Slowakei)

ist Leiter des Nationalen Zentrums für Fernunterricht; er initiierte zahlreiche Kooperationen zwischen den verschiedenen Sektoren des Fernlehrens. Er arbeitet im Bereich von Innovationen durch Technologie an der vordersten Front.

Alessandro Baccin (Italien)

ist der Leiter von TANGRAM (Institut auf PC- und Fernlernbasis) und hat die Methode des „Freelearning“ eingeführt. Er initiierte und konzipierte elektronische Software-Pakete, mit denen man mit Hilfe neuer Technologien Historisches erforschen kann.

Daniela DeFrancesch (Italien)

arbeitet in der Abteilung des „Ufficio educazione permanente, biblioteche e audiovisivi“ (Amt für Weiterbildung, Bibliotheken und Audiovisuelle Medien); sie arbeitet auch direkt mit Projektinitiativen zusammen.

Alessandra Franci (Italien)

leitet C.L.S. (Consorzio Lavoratori Studenti – Institut für Werkstudenten) – ein Lernangebot für Werkstudenten mit dem Schwerpunkt Sprachlernen.

Björn Garefelt (Schweden)

ist der Koordinator von „Folksbildningrådet“ (Netzwerk der Volksbildung) und ein Netzwerkexperte für Projektverantwortliche mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen; er ist auf diesem Gebiet auch als Autor tätig.

Wojciech Gilewski (Polen)

hat das Studienzentrum für Fernlernen an der Fakultät für Zivilingenieure aufgebaut; er hat exemplarisches Material für die Sekundarstufe und für Hochschulen produziert.

David Jennings (England)

ist Bereichsverantwortlicher für IT; er hat Material für flexible Lernangebote in der unterversorgten Region Norfolk erstellt und auch Lehrgangsmaterial für IT produziert.

Mihai Jigau (Rumänien)

ist Berater für innovative Lernmethoden und Personalentwicklung; er veröffentlichte zahlreiche Schriften zu diesem Thema.

Paul Kaspar (Österreich)

ist Koordinator von Erwachsenenbildungsinitiativen im Bereich von Sprachlernen und Medienressourcen-Zentren.

Pirjo Keinänen (Finnland)

betreibt sozialwissenschaftliche Forschung im Erwachsenenbildungsbereich; sie ist Koordinatorin der Volkshochschule Rovala-Opisto.

Alfred Lang (Österreich)

ist der Leiter der Burgenländischen Forschungsgesellschaft; er leitet und koordiniert eine Reihe von transregionalen Projekten im Bereich des Kulturaustausches und ist Herausgeber von zahlreichen Projekt- und Symposiumsarbeiten.

Nick Meyer (England)

ist der Lehrplanverantwortliche des Norfolk Adult Education Service (NAES); er ist ein Initiator von Bildungsberatung und Trainingsangeboten für Bildungsberater; er hat über Kooperation im Bereich von Bildungsberatung und Akkreditierungsnetzwerken publiziert.

Roman Nagorski (Polen)

hat ein Fort- und Weiterbildungszentrum aufgebaut und über die Verbindung der Erfahrungen im Technologieunterricht mit den Möglichkeiten der neuen Technologien und der Vernetzung durch Kooperationen publiziert.

Lucia Piva (Italien)

ist Leiterin des „Ufficio educazione permanente, biblioteche e audiovisivi“; sie initiiert und koordiniert die Zusammenarbeit und kooperative Projekte im Bereich des lebenslangen Lernens.

Darma De Pretis-Gallmetzer (Italien)

ist verantwortlich für CEDOCS (Centro di Formazione e Cultura – Zentrum für Bildung und Kultur); sie ist Initiatorin und Leiterin der interdisziplinären Kooperation zwischen Universitäten, Rundfunk- und TV-Stationen und der Erwachsenenbildung.

Tuula Salonen (Finnland)

ist Tutorin für IT; sie ist Mitarbeiterin bei Projekten der staatlichen Initiative für das Einbeziehen von älteren Menschen in die Informationsgesellschaft; in ihrer Dissertation beschreibt sie diese Arbeit.

Gitta Stagl (Österreich)

leitet Lernfeld Sprache und ist für die inhaltliche und konzeptuelle Gestaltung der Projekte verantwortlich; sie forscht und publiziert in ihrem Arbeitsbereich, dessen Hauptschwerpunkt auf der Beziehung zwischen Sprache und Wissen liegt.

Margarete Wallmann (Österreich)

ist Direktorin der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland; sie hat eine Reihe von kooperativen Langzeitprojekten (interregional und transnational) initiiert und koordiniert, die auf einer Verbindung aus Forschung, Bildung und Bildungsberatung beruhen.

1. VORWORT DER HERAUSGEBERIN

Dieses Buch dokumentiert zwei Jahre Projektarbeit. Sie setzte sich aus zwei Elementen zusammen: zum einen aus den praktischen Aktivitäten der Partner mit offenen und flexiblen Lernformen (OFL), zum anderen aus ihren Absichten und Plänen in ebendiese Richtung. Das Projekt selbst sollte diese beiden Seiten miteinander verbinden.

Als wir die Idee zum REREAL-Projekt (Redistribution of Educational Opportunities by Evoking Richness of Experiences of Adult Learners) entwickelten, fanden alle Partner, es sei höchste Zeit, ein grundlegendes Strukturmodell für Bedingungen zur Förderung von OFL in ganz Europa zu entwickeln. Aus acht europäischen Ländern kommend, wollten wir klar definieren, was die Hauptthemen und die wichtigsten Erfahrungen auf diesem Gebiet sind, in welcher Form sie mit unserer Arbeit zu tun haben und sie beeinflussen. Genau diesen Prozess versucht das Handbuch aufzuzeigen. Mit seiner Hilfe wollen wir unsere Erfahrungen und unsere Forschungsergebnisse verbreiten und sie mit Spezialisten im Bildungs- und Ausbildungsbereich von Erwachsenen teilen.

Das zweite Kapitel gibt eine detaillierte Beschreibung der Entwicklung unserer Zusammenarbeit als Projektgruppe. Wir haben die Durchführung des Projekts als Teil eines Lernsystems betrachtet. Und wir versuchten, dem Leser zu vermitteln, wie es einer heterogenen Gruppe von zwölf Partnern gelang, sich in ein kooperatives System, verbunden durch das Projektziel, zu verwandeln. Die unterschiedliche Mischung hinsichtlich Kultur, Hintergrund und Arbeitsbereich erwies sich schließlich als die größte Ressource des Projekts.

Im dritten Kapitel – Auf der Suche nach praktisch Bewährtem – zeigen wir, wie wir an theoretische Aspekte von OFL von zwei Seiten herangehen: wir nahmen das, was in der Forschungsliteratur zurzeit diskutiert wird, ebenso als Ausgangspunkt, wie jene Dinge, die in den praktischen Voraussetzungen der Partner eine wesentliche Rolle spielen. Wir gingen davon aus, was OFL durch den Austausch von Ideen gewinnen kann.

Kapitel vier gewährt einen Einblick in die verschiedenen nationalen Lernlandschaften.

Kapitel fünf ist eine Sammlung von Beispielen erfolgreicher Praxis. Die Beispiele wurden von den Partnern ausgewählt, sie zeigen die Schwerpunkte ihrer Arbeit.

Kapitel sechs ist ein direktes Ergebnis des Arbeitsprozesses. Sprache spielt in jedem europäischen Projekt eine wesentliche Rolle. Wir haben versucht, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln.

Das Glossar ist eine Collage aus Aussagen der Partner über den Gebrauch von Begriffen.

Kapitel sieben ist eine Sammlung der Partnerprofile. Diese Profile ermöglichen einen kurzen Überblick in konzentrierter Form.

Wir sind davon überzeugt, mit unserem Projekt und mit dem Manual dazu beizutragen, OFL auf europäischer Ebene zu fördern und bestimmte damit zusammenhängende Themen- und Fragestellungen klarer herauszuarbeiten.

Gitta Stagl, Projektmanagerin
Lernfeld Sprache

2. ZUSAMMENFASSUNG DER PROJEKTARBEIT

1) Allgemeine Einschätzung und Rückblick über 2 Jahre Projektarbeit 9/1998 – 8/2000

Das geplante telematische Projekt war für ein transnationales Vorbereitungstreffen potenzieller Sokratesprojekte, das in Belgien stattfand, überarbeitet und übersetzt worden. Auf der Basis dieses Projektes wurden neue Projektideen formuliert, die gut zu den von anderen eingebrachten Projektentwürfen passten.

Das Treffen, von der flämischen Sokrates-Agentur bestens organisiert, bot eine Menge Information über allgemeine und spezifische Aspekte von Projektvorschlägen und Management innerhalb des Aktionsbereichs der Erwachsenenbildung. Alle Partner erhielten eine Sammelmappe mit einigen Unterlagen. Jeder Delegierte wurde in Bezug auf Arbeitsschwerpunkt, Interessensbereich und Projektabsichten beschrieben und charakterisiert. Dadurch konnte man sich tatsächlich Partner aussuchen, die für ein gemeinsames Unternehmen geeignet waren.

Eine Gruppe an der Projektidee REREAL Interessierter erarbeitete einen Projektentwurf und präsentierte diesen dem Plenum. Es hatten sich auch andere „Projektgruppen“ gebildet, auch sie stellten ihre Entwürfe dem Plenum vor.

Die REREAL-Partner, die bei der Geburt dieses Projekts mithalfen, waren Schweden, Großbritannien (North Anglia), Italien, Rumänien, Polen und Österreich. Die Partner hatten nicht nur das Gefühl, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen, sie spürten auch, dass sich die Mischung aus Erfahrung und Know-how aus den verschiedenen Teilen Europas sehr gut vereinbaren ließ. Sie hatten die Gelegenheit gehabt, das zu formulieren, was ihrer Meinung nach am wichtigsten war, und nach dem Treffen stand fest, dass Lernfeld Sprache (Österreich) einen Vorschlag ausarbeiten und für ein weiteres Treffen sorgen würde, ehe man den Antrag einreichte. Die großzügige und professionelle Unterstützung der österreichischen Sokrates-Agentur und ihres damaligen Vertreters für Erwachsenenbildung ermöglichte es der Projektgruppe, ein zweites Mal zusammenzutreffen und einen vorgelegten Antragsentwurf zu diskutieren.

Der ausgearbeitete Antrag wurde nur zum Teil geschätzt und angenommen, er wurde hauptsächlich aus den folgenden Gründen abgelehnt: zu technisch, zu hochfliegend, mit den in der Partnerschaft vorgegebenen Ressourcen nicht vereinbar. Bei dem Treffen hatten zwei neue Partner Interesse gezeigt und sich angeschlossen: die Slowakei und ein zweiter italienischer Partner aus Mittelitalien. Ein weiterer Partner aus Finnland hatte Interesse bekundet, sich anzuschließen, es war ihm allerdings nicht möglich, an dem Treffen teilzunehmen. Bei einem Treffen in Wien wurden die Partner gebeten, ihre eigenen Kosten und Spesen zu kalkulieren – das

Station 1
Alden Bisen
Belgien
November 97

Erster Entwurf

Station 2
Wien
Jänner 98

Projektantrag

Koordinationssteam, vor allem die Forschungsstelle Burgenland, hatte ihnen gezeigt, wie eine solche Abrechnung vorzunehmen ist. Als das Geld eintraf, machte sich eine gewisse Betroffenheit breit, denn den Partnern wurde (zum ersten Mal) die große Kluft zwischen den verschiedenen Ländern und ihren Vertretern bewusst. Der finanzielle Teil des Antrags war ebenso eine gemeinschaftliche Bemühung wie der inhaltliche Teil, wir versuchten von Anfang an, ihn als integralen und wichtigen Teil der Planung und der Arbeit zu betrachten. Die Partner schätzten ab, was sie an Geld und anderen Mitteln einbringen konnten und wie viel Arbeitsaufwand ihr Beitrag zum Projekt erfordern würde. Dann versuchte das Projektmanagement, diese Schätzung der realen Kosten auf ein Budget zu übertragen, das innerhalb vernünftiger Grenzen liegt.

Nach dem Wiener Treffen arrangierte der schwedische Vertreter einen REREAL-„Konferenzraum“ auf der schwedischen Internet-Plattform. Der Antrag wurde umgearbeitet, entsprechend den Diskussionen des Konsortiums adaptiert und an alle Partner verschickt. Erst nach allgemeiner Zustimmung wurde der Antrag der Kommission zugeschiedt.

Als der Antrag angenommen worden war, herrschte Begeisterung und Freude. Der erste Rückschlag kam, als wir erfuhren, dass das Budget gekürzt und der Förderprozentsatz gesenkt worden war. Diese Situation bedeutete, dass wir uns gleich bei den ersten Schritten im Projekt den neuen Bedingungen anpassen mussten. Trotzdem waren wir voll Elan und zum Durchhalten bereit.

Station 3
Warschau
September 98

*Neuerliches
Zusammenführen
der Partner*

Die Direktorin der polnischen Sokrates-Agentur, eine ehemalige Vertreterin einer Institution für Distanzlernen, hatte bereits in Wien zugesagt, dass Polen (abgesehen von Österreich) der erste offizielle Partner sein werde, der bereit sei, die Einladung für das ganze Projekt zu übernehmen. Dank ihrer Großzügigkeit, Freundlichkeit und Fürsorge konnte das polnische Treffen stattfinden und die Partner hatten Gelegenheit, einander kennen zu lernen und mehr über die gerade stattfindende Bildungsreform in Polen zu erfahren. Leider wurde die Vertreterin aus Italien (Toskana) ernstlich krank und der Rest des Konsortiums zog sich eine unangenehme Bakterieninfektion zu. Deshalb wurde das Treffen auf Grund von „unvorhersehbaren Umständen“ verkürzt. Trotzdem erlaubte uns das Warschauer Treffen, Einblick in verschiedene Maßnahmen der Differenzierung, Professionalisierung und Modernisierung des gesamten Bildungs- und Ausbildungssektors zu bekommen. Jeder Partner präsentierte seine/ihre Organisation und versuchte, die Hintergründe der anderen etwas besser zu verstehen.

Die Zusammensetzung des Konsortiums war in Warschau ein bisschen anders als vorher. Der Vertreter Rumäniens konnte nicht kommen. Aus Polen nahmen zwei Vertreter teil, die zum ersten Mal dabei waren; einer von Edustim (Polnischer Weiterbildungsverband für Ingenieure), der andere vom Warschauer Institut für Technologie / Abteilung Fernlernen. Die Vertreterin Finnlands war ebenfalls zum ersten Mal dabei, der englische Partner konnte nicht kommen, daher vertrat ihn sein Mitarbeiter. Der schwedische Partner kam mit seinem Kollegen. Also gab es vier Leute, für die das Projekt und das „Projekt-Gefühl“ ganz neu waren – und die ganze Gruppe war bereit zu einem kraftvollen „Neuanfang“.

Die Tagesordnung war unendlich lang, außerdem musste die Tatsache berücksichtigt werden, dass das scheinbar Bekannte nicht so bekannt beziehungsweise ganz unbekannt war. Der Großteil des Arbeitsplanes für dieses Treffen (eingeschränkt durch die endemische Erkrankung innerhalb der Gruppe) war organisatorischen Aufgaben gewidmet. Wir hatten einige Probleme mit der Kooperation (Finanzen, Organisation) zu klären, deutlich sichtbar wurden die noch immer sehr unterschiedlichen Bedingungen für EU-Länder im Gegensatz zu den PECO-Ländern, was Transfer, Verteilung der Mittel untereinander und Sicherstellung der Fördermittel sowie Arbeits- und Reisebedingungen betraf. Zum Beispiel: Wer aus dem nördlichsten Teil Europas kam, musste hohe Reisekosten, viel Zeit und Geduld aufbringen. Manche Institutionen mit sehr beschränktem Budgetrahmen konnten ohne direkte und auf der Bank hinterlegte EU-Finanzierung überhaupt nicht reisen. Das Geld war aber zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht verfügbar. Wir waren nicht befugt, Reisekosten und -spesen für mehr als eine Person pro Partner zu gewähren, aber der damit verbundene Arbeitsaufwand (der ja zu dem normalen Arbeitsaufwand dazu kam) machte es schwer, die REREAL-Arbeit ohne Unterstützung zu organisieren. Die organisatorischen Diskussionen nahmen den Großteil der verfügbaren Zeit in Anspruch, es blieb zu wenig Zeit für eine ausgedehnte Diskussion über die Projektplanung und das allgemeine Timing übrig (von der Projektmanagerin in schriftlicher Form vorbereitet), die laut Plan in Untergruppen stattfinden sollte. Das einzige, worüber diskutiert und Einigkeit erzielt wurde, war die allgemeine Gesprächsbasis. Die Vertreterin Polens zeigte uns die Warschauer Sehenswürdigkeiten und verwöhnte uns mit ihrer Gastfreundschaft.

Die nächste Institution, die bereit war, die Zeit raubende Arbeit für die Vorbereitung eines Zusammentreffens aller Partner auf sich zu nehmen, war die italienische Vertretung aus Alto Adige. Wieder einmal erwartete uns eine arbeitsintensive Tagesordnung, eingezwängt in eine eher kurze Zeitspanne; andererseits wollten alle anwesenden Partner sowie der einladende Partner ein bisschen mehr davon erfahren und spüren, wie man in Bolzano lebt und arbeitet .

Station 4

Bozen
November 98

*Den Background
der Partner
kennen lernen*

Das Treffen war von organisatorischen Voraussetzungen beherrscht, vom Problem der Budgetkürzung und der daraus folgenden Budgeterhöhung auf nationaler Ebene, sowie vom dominierenden Punkt der Tagesordnung: Die Übereinkunft zwischen Partnern und Koordinator: die Probleme der gemeinsamen und getrennten Finanzierung von „Reisekosten und Spesen“ musste geregelt werden. Der Koordinator reagierte auf Anfragen und entwickelte ein Modell, das alle Partner zu akzeptieren schienen (im praktischen Transfer erwies es sich als weit schwieriger als zuvor angenommen). Es gab das Problem der freien beziehungsweise ehrenamtlichen Mitarbeit als Teil der Struktur der Erwachsenenbildung, und das Problem, diese realen Umstände mit vorgegebenen Regeln und Vorschriften in Einklang zu bringen. Es gab das Problem der gemeinsam geteilten Verantwortungen. Und auch das Plattform-Problem musste gelöst werden: Die Internet-Plattform – gedacht als Instrument für interne Kommunikation und Austausch, als Gelegenheit, verschiedene Interaktionsformen zwischen Tutor und Student zu testen und auszuprobieren – wurde vom Team eher selten genutzt und stellte die Partner vor eine Reihe von technischen und nicht-technischen Schwierigkeiten.

In Bolzano arbeiteten die geplanten und gebildeten Untergruppen zum ersten Mal. In diesem kleineren Forum wurden die Partner gebeten, ihre eigene Arbeit und ihre Beiträge zu spezifizieren sowie in einen zeitlichen Rahmen einzuordnen. Später wurden die Gruppenresultate dann dem Plenum vorgelegt und dadurch begann sich allmählich ein Bild abzuzeichnen, wie das Projekt in Gang zu bringen war. Außerdem gab es eine Tour durch eine schöne Stadt, die sich auf Weihnachten vorbereitete, und die Möglichkeit, das Beste aus der „Vorratskammer von Alto Adige“ zu entdecken und zu probieren, sowie die italienischen Vertreter der Projekte, die mit REREAL zusammenarbeiteten, kennen zu lernen und sie als Partner in der Entwicklung der Arbeit bei unserem Treffen mit dabei zu haben. Während der Arbeit in den Untergruppen tauchte ein virulentes Problem innerhalb der Gruppen auf: Einige Partner wollten deutlich einen Schwerpunkt auf technologische Mittel und neuere Formen von technologischer Vermittlung setzen, während andere betonten, bei der Verwendung von Internet und elektronischer Datenverarbeitung sei einerseits das Kriterium der Offenheit und Zugänglichkeit die Hauptfrage, andererseits käme es darauf an, Lernformen anzubieten, die den Lernenden als Individuum in den Mittelpunkt stellen und auch dementsprechende Formen der Vermittlung zu finden. Fehlinterpretationen, Missverständnisse und Auffassungsunterschiede blieben und bleiben bestehen, sie bilden so etwas wie eine „geheime/verborgene Tagesordnung des Projektes, manchmal bleiben sie „stumm“, dann wieder brechen sie sich Bahn. Nach dem Bolzano-Treffen – bei dem Vereinbarungen getroffen, organisatorische Probleme in Angriff genommen, Arbeitsprogramme der Partner präsentiert und die Arbeit in den Untergruppen aktiviert wurden – ging die Gruppe mit Optimismus und zunehmender Klarheit auseinander, um sowohl die Gruppenarbeit als auch die eigene Arbeit in Angriff zu nehmen.

Station 5
Stockholm
März 99

*Drei exemplarische
schwedische Projekte
werden vorgestellt*

Die nächste einladende Institution war das schwedische Folkbildningsrådet. Wir hatten Gelegenheit, in einer sehr berühmten und seit langem etablierten Netzwerk- und Serviceeinrichtung für Erwachsenenbildung zu wohnen, in einer ungemein passenden Arbeitsatmosphäre. Da sie sich außerhalb von Stockholm befand, hatten wir die Möglichkeit, das Meer zu sehen und eine kleine Gemeinde und die typische Umgebung für die schwedische Erwachsenenbildung und ihre Zentren kennen zu lernen. Die schwedischen Partner machten das REREAL-Team mit Projekten im Stil von offenem und über elektronische Datenverarbeitung vermitteltes Lernen bekannt, und zwar durch die aufschlussreiche Präsentation von drei exemplarischen schwedischen Projekten, die durchaus der Bewertung „erfolgreiche Praxis“ entsprachen. Schon jedes einzelne dieser Projekte war verblüffend und ungemein beeindruckend, aber als Ausdruck der allgemein positiven Atmosphäre und des Konzepts der Präsentation von unabhängigen und innovativen Initiativen und Projekten waren sie überwältigend. Sie zeigten die Reichweite der Vorstellung von Erwachsenenbildung in vielfacher Hinsicht auf inter- und außer-institutionelle Kooperation, auf die soziale Auswirkung, auf angewandte Sozialforschung und Lernen, bezogen auf die innovative Nutzung von Informationstechnologien und PC, auf innovative „Lehr“- und Lernmethoden und deren Potenzial, einen Zugang zu komplexem Curriculum- und Lernmaterial für neue und weniger begünstigte Zielgruppen (Behinderte) zu ermöglichen.

Diese Präsentationen schufen nicht nur einen atmosphärischen Hintergrund für unsere Begegnung als Gruppe und für die Arbeitsatmosphäre, sie waren zugleich Ermutigung und Bestätigung für den Ansatz des Projekts und seine Orientierung.

Die Gruppe verglich gemeinsam, was die einzelnen Partner bislang eingebracht hatten, was sie noch einzubringen planten, und bezog es auf die formulierten Zielsetzungen des Projekts. Im Großen und Ganzen ergab sich eine Übereinstimmung von Erbrachtem, Geplantem und den Zielvorstellungen.

Eine weitere Diskussion über Plattformprobleme erwies sich als notwendig, und die schwedischen Kollegen erklärten erneut das Konzept und die Struktur der Plattform. Die Gruppe entschied sich für eine vereinbarte Frequenz und gewisse Aufgabenstellungen: Die Häufigkeit entwickelte sich mit dem Fortschreiten des Projekts, eine klare Vereinbarung hinsichtlich der Häufigkeit gab es allerdings nicht.

Aus dem realen Fortgang des Austausches und der Projektentwicklung begannen sich in Verbindung mit den allgemeinen Projektzielen Strukturen abzuzeichnen, die die Projektleiterin als Strukturvorschlag für ein Manual der REREAL Partnergruppe zur Diskussion anbot.

Diese vorgegebene Struktur wurde angenommen, geändert und im Detail modifiziert. Der erste Teil der Evaluation wurde in Untergruppen durchgeführt. Sie diskutierten selbst-reflexive Fragen, die von einem externen Evaluator (in Zusammenarbeit mit dem Koordinationsteam) entwickelt worden waren und erhielten so ein äußerst differenziertes Bild von ihrer bisherigen Arbeit: Wieder einmal, und nicht zufällig, wurden die unterschiedlichen Vorstellungen in der Untergruppe über Informationstechnologien und Offenes Lernen sichtbar: technisch gegen nicht technisch, effiziente versus angeblich nicht effiziente Arbeitsweisen. Die Gegensätze traten zwar deutlich hervor, sie wurden aber weder vertieft noch aufgegriffen und auch nicht öffentlich ausdiskutiert.

Am Ende des Treffens wurde der zweite Teil der Evaluation (in Zweiergruppen) durchgeführt: Die operativen Fragen spiegelten die verschiedenen Stadien der Identifikation, Konfusion und des Bewusstseins von diesem Zustand wider, und zwar nicht nur in den tatsächlichen Antworten, sondern auch in der Art, wie die Fragen benutzt wurden, um die aufgetretenen Probleme und Schwierigkeiten immer wieder von neuem zu überdenken und sie als Teil der Eigenverantwortung zu betrachten. Der allgemeine Tenor der operativen Fragen könnte kurz folgendermaßen zusammengefasst werden: es ging um die Schwierigkeit, den Zusammenhang zwischen der eigenen Denkweise und dem allgemeineren Projektziel in den Griff zu bekommen, um die verschiedenen Interpretationen und Bedeutungen der „key words“ (Schlüsselbegriffe) des Projekts; das Sprachproblem (Englisch als gemeinsame Arbeitssprache) und um die Anzahl der Projektteilnehmer.

Das Treffen endete mit dem Gefühl, mehr Klarheit gewonnen zu haben, und mit der Entschlossenheit, sich an die noch ausstehende Arbeit zu machen und alles, was versprochen worden war, durchzuführen; außerdem sollte die Plattform umfassender und häufiger benutzt werden.

Für das nächste Treffen wurde die Einladung der Gruppe vom englischen Partner übernommen. Das Treffen in Norwich war wieder einmal sehr sorgfältig vorbereitet und geplant. Der englische Partner gab uns die Gelegenheit, die Haupt-Institution und -Stätte der Erwachsenenbildung zu besuchen und kennen zu lernen, ein bemerkenswertes Gebäude aus dem Mittelalter, in dem innovative und kreative Arbeit im Bereich der Erwachsenenbildung geleistet wird. Wir konnten den „Learning Shop“ besuchen, ein exemplarisches Modell für Offenheit und auch ein lebendiges Beispiel für die Auswirkung von Beratung, Bildungsbegleitung und Information auf interinstitutionellem und niedrigschwelligem Niveau.

8

Wir waren an einem gemütlichen Ort untergebracht, mit einem richtigen Veranstaltungsraum zum Arbeiten, wir aßen gut und fühlten uns ausgesprochen willkommen und wohl versorgt. Der Terminplan war wieder einmal ziemlich umfassend und besonders dicht gedrängt, da das Projekt sich dem ersten Jahresabschluss näherte, woraus sich die Notwendigkeit des Zurückblickens, der Einschätzung und der Präsentation von Ergebnissen und Entwicklungen ergab.

Station 6
Norwich
Juli 99

*Eine offene
Lernumgebung
präsentiert sich*

Vom Projektmanagement erhielten wir einen dicken Aktenordner mit Gesamtfeedback und -diagnose. Es gab eine Art Vorentwurf und Kurzversion dieses Abschlussberichtes: die Gruppe sollte in die Fertigstellung, in die gemeinsame Einschätzung von bereits Erreichtem oder noch nicht Erreichtem selbstverständlich einbezogen werden.

Weiters gab es für alle Partner einen Fragebogen über die speziellen Merkmale seiner/ihrer Arbeit im Zusammenhang mit den Gesamtzielen des Projekts. Eine Vielzahl von Definitionen der Schlüsselbegriffe wurde schriftlich vorgelegt. Unglücklicherweise verzögerte sich die Landung des Flugzeugs der Projektmanagerin auf Grund technischer Probleme, was dazu führte, dass man improvisieren musste. Der englische Partner moderierte die Gruppenarbeit. Die Gruppe erarbeitete eine „Liste“ von Schlüsselbegriffen, die für das Projekt relevant waren, mit der Perspektive, dadurch einen weiteren Baustein für die Zusammenarbeit auf Gruppenebene zu legen und zugleich eine Reihe von gemeinsamen gruppenspezifischen Definitionen zu formulieren (als eine Art Glossar für das geplante Handbuch). Die Gruppe beschloss, diese Sammlung von Schlüsselbegriffen in die Plattform zu stellen und sie als Mittel für die laufende Arbeit und die Interaktion zu benutzen.

Die externe Evaluation, Teil III, eine direkte Arbeitsform zwischen Gruppe und Evaluator (ohne Koordinationsteam), erforderte eine Menge Zeit. Teile der Evaluation wurden später zu einem Teil des Transfers zwischen Evaluation und „laufender Projektarbeit“, wobei eine viel diskutierte Frage das Problem der gemeinsamen Verantwortung auf Gruppenebene war. Die Gruppe legte fest, dass der Austausch von Informationen und Erfahrungen so symmetrisch wie möglich sein sollte: Das Problem, wie die reichen Ressourcen innerhalb der Gruppe in einer gemeinsamen, aber trotzdem eindeutig arbeitsteiligen Form nutzbar gemacht werden konnten, wurde als nicht bewältigt deklariert. Wieder einmal waren der gute Wille und die Absicht vorhanden, mehr Initiative und Verantwortung im Hinblick auf den Gruppenprozess zu entwickeln.

Da nur wenig Zeit blieb, war eine detaillierte Diskussion der Dokumente, die die Projektleiterin vorgelegt hatte, unmöglich. In der Folge entwickelte die Projektleiterin Fragestellungen, die auf die Situation und die Rahmenbedingungen der Partner zugeschnitten waren. Diese Fragestellungen waren an die einzelnen Vertreter gerichtet, aber sie sollten dazu dienen, den anderen besseren Einblick zu ermöglichen und in der Beantwortung auch sichtbar machen, was unterschiedliche Rahmenbedingungen für Auswirkungen auf die Arbeit haben. Die Gruppe trennte sich in der Hoffnung, von jetzt an regelmäßiger bis zum nächsten Treffen über die Plattform zu kommunizieren: Die Projektmanagerin sollte den Endbericht schreiben, während die Partner ihre Berichte abschließen. Der Koordinator übernahm die schriftliche Formgebung des finanziellen Teils und die Partner sollten die Buchhaltung entsprechend seinem sehr detaillierten und genau vorbereiteten Hand-out bis Ende August 1999 abschließen.

Zum allerersten Mal waren im August sämtliche Partner anwesend, und trotz aller Probleme und Schwierigkeiten, sich zu verständigen und zu einem gemeinsamen Unternehmen zu werden, hatte die Gruppe eine Art Projektarbeit-Identität entwickelt. Projektarbeit-Identität ist nicht unbedingt identisch mit einem Einverständnis im Hinblick auf die Art der Zusammenarbeit, aber zumindest ist es die Identität, als Gruppe zusammenzuarbeiten. Das war wohl eines der wichtigsten Resultate und Errungenschaften, vielleicht manchmal etwas fragil und schlummernd, aber zumindest existent.

Das Treffen in Rust – benannt nach einem kleinen Dorf, das berühmt für seinen Weinanbau, seine Wein-Kultur und -Vielfalt ist – war ein voller Erfolg, sowohl hinsichtlich der Arbeitsintensität als auch in Bezug auf Kulinarisches und Gastfreundschaft. Die zwei burgenländischen Partner stellten einen Platz mit Seminarmöglichkeiten mitten im Schilfgürtel des Neusiedlersees zur Verfügung.

Station 7

Rust
November 99

*Planung und
Strukturierung des
Manuals*

Das Treffen war der genauen Planung und Strukturierung der Kapitel und Zwischenkapitel des Handbuchs gewidmet. Die Partner äußerten ihre speziellen Absichten, was die Arbeitsteilung betraf, sie hatten eindeutig das Gefühl, als Partner einen Beitrag leisten zu können. Außerdem wurde der Plan entwickelt, im Hinblick auf Verbreitung und Nutzung der Projektergebnisse mehr zu tun. Der Verlauf des Projekts überzeugte die Partner von der vorrangigen Aufgabe, den offiziellen Stellen auf der mittleren Ebene Wissen, Auseinandersetzung sowie Erfahrungen in wesentlichen Fragen anzubieten und auch intensive Workshops für in diesem Bereich tätige Trainer, Tutoren und Pädagogen zur Verfügung zu stellen. Die anhaltenden Fragen über die Auswirkung der Technologie auf ein solches Projekt und im speziellen auf das REREAL-Projekt bewirkten eine Diskussion über das weitere Vorgehen – sollte man sich in Richtung neue technologische Formate und Präsentationsformen bewegen oder im Sinne der Integration von Technologie das Projekt als Teil eines allgemeinen didaktischen und pädagogischen Ansatzes für einen breiteren Bereich von traditionellen Lernideen und -formen betrachten.

Das Konsortium griff die Idee des Koordinationsteams auf, ein drittes Jahr hinzuzufügen, und zwar mit zwei Hauptgedanken. Zum einen sollten Seminare und Workshops für die zwei oben erwähnten Zielgruppen geplant werden, zum anderen die Verbreitung der Arbeitsergebnisse durch „Übertragung“ des gemeinsamen

Produkts, dem Handbuch, aus dem Englischen in die Muttersprachen der Partner, unter dem Motto: Synergie durch Vielfalt. Die Partner kehrten mit einem übervollen Arbeitsplan nach Hause zurück, die Projektmanagerin formulierte die Ideen zu einem follow up proposal und der Koordinator führte die bislang nur ungenau geschätzten Kalkulationen im Detail aus.

Auf kulinarischer Ebene wurden die Partner verwöhnt. Sie konnten Eisenstadt besuchen und wurden eingeladen, den Informations- und Beratungsdienst – von der Förderungsstelle initiiert, koordiniert und wissenschaftlich kontrolliert – eines regionalen Netzwerks von Institutionen kennen zu lernen, außerdem wurden sie auch vom Verband Burgenländischer Volkshochschulen eingeladen.

10

Station 8
Loma/Vietonen
Rovaniemi
April 00

*Der Beitrag der
einzelnen Partner
zum Manual*

Das folgende Treffen im zweiten Jahr organisierte die finnische Partnerin Pirjo Keinänen mit Hilfe von Tuula Salonen, einer Kollegin und Tutorin an der Rovala-Opisto-Heimvolkshochschule, die im A-Info-Projekt aktiv mitwirkte (siehe Kapitel 5, Finnland). Das Konsortium wollte seinen nördlichsten Partner an seinem alltäglichen Arbeitsplatz kennen lernen, um besser zu verstehen, was es bedeutete, in einer Erwachsenenbildungsinstitution zu arbeiten, die von methodistischem Gedankengut und Siedlerarbeit rund um die Polarregion inspiriert ist. Das Konsortium war in einem hübschen finnischen Ferienort mit Seminareinrichtungen untergebracht. Lappland, schneebedeckt im Sonnenschein, hieß die REREAL-Partner mit einer Temperatur um Null Grad und einer Einführung in die Wissenschaft und Kultur Lapplands (Arktikum) willkommen, vermittelt über Historisches, Saunakultur und reichliche Mahlzeiten für kalte Klimabedingungen.

Der Arbeitsplan war immens – die Partner wurden gebeten, eine große Menge Fragen zu beantworten, die die Projektmanagerin im Auftrag des Koordinationskomitees ausgearbeitet hatte. Den Partnern bot sich außerdem die Gelegenheit, einen relativ neuen Zweig der Universität von Lappland – das Zentrum für Weiterbildung – kennen zu lernen. Riitta-Liisa Heikkinen-Moilanen, die Initiatorin und Institutsleiterin, stellte eine Form der Weiterbildung im Sinne einer erweiterten Kooperation mit Firmen vor, die ihr Arbeitskonzept erneuern wollen, und bot Hilfe für neu gegründete Unternehmen auf ihrem Weg zum kommerziellen Erfolg, durch Coaching, an. Das Treffen wurde als voller Erfolg betrachtet. Die Umgebung eines Urlaubsortes am See und die Abgeschiedenheit des Platzes bildete eine besondere Atmosphäre für das Zusammenkommen und Kommunizieren. Die Partner fühlten sich wohl versorgt und entspannt und der Rahmen bot eine ausgezeichnete Basis zum Arbeiten und für Begegnungen auf zwischenmenschlicher und Gruppen-Ebene (Rentier-Schlittenfahrten).

Station 9
Wien
August 00

Das dritte Treffen im zweiten Jahr war für Ende August 2000 in Wien geplant. Dabei sollte das Manual auf Papier und als CD präsentiert und das dritte Arbeitsjahr vorbereitet werden.

2) Die Bildung des Konsortiums und der Gruppenzusammenhalt

Der Beginn des Projekts war vor allem durch starke Überzeugungen und dem Wunsch geprägt, die pädagogische Dimension der Offenheit beim Lernen zu erforschen: in erster Linie im Sinne einer Förderung, Unterstützung und Erleichterung des Zugangs, ohne Vorbedingungen, ohne Wenn und Aber für Lernende, die nicht an traditionelle Schulformen und Lernmethoden gewöhnt und / oder von ihnen enttäuscht sind.

Es gab noch einen weiteren Aspekt von Offenheit, der die ursprüngliche Gruppe veranlasst hatte, das Projekt zu initiieren. Der Aspekt der Orientierung auf den Lernenden – dieser Aspekt war nicht nur von sozialer Bedeutung, im Sinne des zweiten Bildungswegs und der Überwindung von Nachteilen und Ungleichheiten – hatte vor allem auch eine methodologische und konzeptuelle Seite: Lernen sollte als vielschichtiger Prozess gestaltet werden, mit einer Reihe von Verbindungen von Seiten des Lernenden, von der Art und Vermittlung der Ressourcen und Moderatoren, Lernhilfen, von Instruktoren als tutoriell begleitendes und unterstützendes Personal gestaltet werden – und das alles nicht zuletzt vor einem anderen institutionellen Hintergrund (nicht sosehr als Ort, sondern vielmehr als organisatorischer Hintergrund und als eine Art Netzwerkverbindung und -versorgung). Bisher hatte die „normale“ Arbeit dieser Art von Reflexion und Denken keinen Platz eingeräumt, man war zwischen den durchführbaren Dingen und dem, was getan werden konnte, musste, sollte oder möglich war, hin- und hergerissen.

Es gab nun dieses gemeinsame Ziel, aber das Ziel selbst wurde auf unterschiedliche Weise anvisiert: Während Schweden bereits auf die Herausforderung vorbereitet war, neue und flexible Angebotsformen zu entwickeln, versuchte Österreich, in dieser Richtung erst einmal Fuß zu fassen und die Vorteile und Chancen einer Vielzahl von Angeboten dieser Art zu untermauern. England war in Bezug auf offene Lernmodelle, Partnerschaften und Praktiken zwar sehr weit fortgeschritten, kämpfte aber heftig um notwendige Ressourcen, um Zeit, Raum und Möglichkeiten, und auch darum, der enorm gestiegenen Nachfrage mit Mitteln und unter organisatorischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die dem Bedarf gar nicht entsprechen konnten, Herr zu werden. Der rumänische Partner war interessiert und beteiligt an der Entwicklung neuer Konzepte für Bildung, Training, Unterrichten und Lernen im großen Rahmen, gleichzeitig hatte er aber mit schweren ökonomischen Belastungen und ganz allgemein mit dem Problem des Überlebens zu kämpfen. Der italienische Partner zeigte Interesse, mehr über Lernbegleitung und die Nutzung von innovativen Mitteln in der erweiterten Bedeutung dieses Begriffs zu erfahren, also über neue Technologien und neue Lehr- und Lernformen. Der polnische Partner versuchte, Fernlernangebote und Lerneinrichtungen (nur als Kern und als großer Interessensbereich vorhanden) zu entwickeln, inmitten einer „bewegten“ Bildungslandschaft, in der die „Strukturen“ für die Implementierung noch nicht vorhanden sind.

Schon in der anfänglichen Gruppe äußerten einige Mitglieder sehr klare Ideen, anderen gefiel das Konzept und sie wollten dabei sein, wenn sich das Vage allmählich in etwas Greifbares verwandeln würde. Keiner von uns wusste genaueres über unsere Arbeitsbedingungen und wieviel Kapazität jeder von uns tatsächlich dazu beitragen musste. Das Projekt war im Aufbruch, und wir hatten die Gewissheit, dass vieles möglich sein könnte, wenn es nur möglich gemacht würde.

Der starke anfängliche Impuls der Stammgruppe war auf einer oberflächlichen Ebene ein sehr verbindender Faktor. Dieser Faktor schwand, als die Gruppe größer wurde. Der Partner aus der Slowakei war Koordinator eines Zentrums für Fernlerneinrichtungen, die in der jungen Republik gerade eine Blütezeit erlebten, er war sehr interessiert an der Förderung von internationalen Verbindungen, um hohe Maßstäbe in der Angebotspalette und auf technischem Niveau für akademische, hochqualifizierte Experten beizubehalten. Da sich der slowakische Partner sich erst später anschloss, hatte er etwas weniger mit der Durchführung zu tun.

Die finnische Partnerin kommt aus einem sehr abgelegenen Teil Finnlands (siehe Kapitel 5). Die Vertreterin einer höchst anerkannten und langjährigen Tradition des „Lehrens und Lernens im Rahmen von Volkshochschulen“ ist intensiv an der Schaffung von kommunal und sozial relevanteren Bildungsangeboten für den zweiten Bildungsweg in zahlreichen Formen beteiligt und fordert mehr Bildung und Aufmerksamkeit für „Randgruppen“. Sie schloss sich dem Projekt in Form von schriftlichen Dokumenten an. Keine der beteiligten Organisationen hatte tatsächlich ein Gefühl für die Dimension, ganz zu schweigen vom Hintergrund und den Voraussetzungen des Arbeitsbereichs der finnischen Partnerin.

Die zwei polnischen Partner waren stark im Bereich der Betreuung und der Arbeit mit den Studierenden verankert sowie mit allem, was mit technischen Studien im universitären Bereich zu tun hat. In einer Bildungslandschaft mit hohem Mobilitäts- und Veränderungsfaktor und der starken Tendenz zu einer hochspezialisierten akademischen Berufsausbildung und zu einer starken Verlagerung in Richtung Fernlernformen befanden sie sich plötzlich in der Situation, dass man von ihnen erwartete, sie würden Angebote aus dem Boden stampfen, für geeignete Strukturen sorgen und auf hohem Niveau lehren. Das neu implementierte und gut funktionierende Konzept und die Praxis der Weiterbildung und der Bildung von partnerschaftlichen Unternehmungen für neue Ausbildungsmöglichkeiten auf hohem Standard bewirkte ein großes Interesse am entsprechenden Know-how, um den Bedarf zu decken. Die beiden Partner schlossen sich dem Konsortium an, in dem keiner der anderen Teilnehmer einen vergleichbaren Hintergrund oder ein vergleichbares Arbeitsgebiet hatte. Die Inhomogenität war nahezu das Einzige, was man über die Arbeitsbereiche der Partner wusste.

Wiederum wurde, diesmal auf einer anderen Ebene, ein umfassenderes Ziel angestrebt, aber es war schwierig, mit dieser großen Inhomogenität im Verständnis und in der Interpretation des „umfassenderen“ Ziels umzugehen. Das erwies sich als schwierige Aufgabe. Auf der anderen Seite gab es das Problem der aufreibenden und einschränkenden Notwendigkeiten des eigenen Arbeitsgebiets sowie die Schwierigkeit, eine Verbindung mit dem Hintergrund und der Praxis der Partner herzustellen.

Es gab die Möglichkeit, die Aktivitäten der anderen Partner kennenzulernen, ein Gefühl dafür zu bekommen, wo die Partner „Fachexperten“ waren / sind, aber verglichen mit den systemimmanenten Kräften des eigenen Arbeitshorizonts schienen diese Verbindungen zwischen „lose“ und „zurückhaltend“ zu variieren. Es war zu wenig Zeit, um sich neben dem Stress einer drängenden Tagesordnung und der eigenen Arbeitsüberlastung mit der Partnerschaft vertraut zu machen. Das Resultat war weder Fisch noch Fleisch. Kaum wurden die Ziele wieder klarer, verblasste der Hintergrund. Wo die Arbeit der Partner greifbarer wurde, wurde die Verbindung zur Gruppenarbeit oft nur im nachhinein realisiert (und auch dafür war meist nicht genug Zeit vorhanden).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die „normale“ Sphäre der Arbeit der Partner keine enge, „natürliche“ Affinität innerhalb der Gruppe schuf; daher musste sich die Gruppe auf den „Haltegriff“ der „gemeinsamen Ideen und Ziele“ stützen, um die für die Zusammenarbeit nötige Homogenität herzustellen.

Die vier Gruppentreffen im ersten Jahr dienten alle der schrittweisen Gruppenbildung. Bei jedem Treffen gab es eine riesige Tagesordnung und dazwischen die verborgene, aber unausweichliche Tagesordnung, um aus der REREAL-Gruppe eine Gruppe zu machen. Die jeweils mit der Organisation betrauten Partner bemühten sich sehr, eine angenehme und entspannte Arbeits- und Wohnatmosphäre zu schaffen, was wiederum ein starker Motor für die Gruppenbildung war.

Aber es gab ein Problem, das nicht gelöst werden konnte: die Kontinuität der Teilnahme an den Treffen. Abgesehen vom Abschlusstreffen, war immer ein Vertreter oder ein Partner abwesend. Diese Situation wirkte sich auf längere Sicht zunehmend nachteilig aus. Die fehlende Kontinuität entwickelte sich zu einem schwächenden Faktor für die Gruppenkohäsion und verstärkte die Tendenz, Verantwortungen „zirkulieren“ zu lassen (und somit die Tendenz zum „Recycling“ von Anfangssituationen). Die vier Treffen waren zu kurz, um genügend Zeit für die Intensivierung von „Gruppenbildungsprozessen“ zu erlauben, z.B. Workshops und seminarartige Formen des „Einbringens“ von Erfahrungen auf eine entspannte Weise. Die Tagesordnung war geradezu überladen mit „Zielen“ und der „Orientierung auf Ziele“. Andererseits hatte die Geschichte dieser Treffen bereits ihre Auswirkungen auf die langsame Entwicklung des Gruppenzusammenhalts.

3) Der Stellenwert der transnationalen Dimension

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile

Abgesehen vom „Gruppensinn“ gibt es eine Menge Zusammenhalt im Konsortium, im Sinn von Ressourcen und Potenzial. Das Konsortium vereint Partner aus acht europäischen Ländern, die sich im Lauf der Geschichte alle unterschiedlich und jedes für sich entwickelt haben, insbesondere was die Geschichte des letzten Jahrhunderts, vor allem nach dem zweiten Weltkrieg, betrifft.

Alle beteiligten Länder haben ein Bildungssystem, das von spezifischen historischen Prozessen und von den gegenwärtigen Bestrebungen geprägt ist, Strukturen und Sektoren zu bilden und umzuformen, um den Herausforderungen an Bildungs- und Beschäftigungsstrategien gewachsen zu sein. Die unterschiedlichen historischen Merkmale und Eigenheiten, sowie die Intentionen, zu reformieren und zu erneuern, sind als kohäsive Faktoren für die Transnationalität zu betrachten.

Es gibt die lange Tradition des „gemeindenahen“ Lernens und des Lernens als demokratischer Wert und als ein Gut des selbstbewussten Menschen in den nordischen Ländern, um Schweden und Finnland einmal in einem Atemzug zu nennen. Eine Tradition, die sich in gesellschaftlich bereits tief verankerten Strukturen für selbstständiges Lernen und für kleine Lern- und Studienanbieter äußert, und in dem hohen Bewusstseinsniveau, das in der Bildung den Hauptfaktor für das Wohlbefinden eines Landes und der einzelnen Bürger sieht.

Der eine schwedische Partner kommt von einer Haupttrichtung der Erwachsenenbildung, er ist tief in der Tradition der Volkshochschulen verwurzelt, mit der stolzen Geschichte ihrer Autonomie und ihrer „Grass root“-Initiativen. Der zweite schwedische Partner führt hauptsächlich Koordinierungsarbeiten durch, um das pädagogische Konzept hinter umfassenden Fernlernmodellen sichtbar zu machen und stets auf einen offenen, flexiblen Zugang und Spielraum orientiert zu sein.

Die finnische Partnerin steht im Mittelpunkt und an der vordersten Front einer Lehrform, die den Menschen Bildung näher bringt und ihnen zugleich die Teilnahme an neuen Entwicklungen ermöglicht, anstatt von plötzlichen, erdbebenartigen Veränderungen an den Rand gedrängt zu werden.

Der englische Partner repräsentiert ein Land mit sehr spezifischen politischen und pädagogischen Strategien. Das Konzept des offenen Lernens hat dort in den letzten 35 Jahren versucht, neue Zugänge und Möglichkeiten für höhere Bildung zu eröffnen, damit gewisse Zielgruppen, die noch neu und / oder unterversorgt in Bezug auf Bildung sind, an Bildungsaktivitäten teilnehmen und dadurch ihr individuelles Potenzial ausschöpfen können. Die beiden Delegierten aus einer sehr abgelegenen und wirtschaftlich wenig entwickelten Region Englands stehen für außerordentliche Leistungen: Bildungsangebote mit „benutzerfreundlichen“ und „demokratischen“ Technologien und die Garantie, dass sowohl der Inhalt als auch die Qualität von Lernberatung und tutorieller Lernbegleitung sorgfältig überprüft werden. Ihre Arbeit erreicht – u.a. mit Hilfe der modernen Technologien – jene Menschen, die alles andere als Kunden / Benutzer im Bildungsbereich waren. So beschäftigt sich also der englische Partner mit einer der Hauptfragen des offenen Lernens: Wie benutzt und entwickelt man Lernmittel und -methoden für erwachsene und erfahrene Lernende?

Einer der polnischen Partner kommt vom Warschauer Polytechnikum, einem integralen Teil der berühmten Warschauer Universität für technische Studien; somit ist er ein Vertreter des damals wie heute hochgelobten Bereichs der Ingenieursausbildung. Die Fakultät für Ingenieure will das in rascher Umwandlung begriffene Wissen auf dem Pioniersektor von Technik und Technologie in ihren Lehrplan und in ihre tägliche Arbeit integrieren.

Der zweite Partner aus Polen hat ein Institut für Weiterbildung initiiert, ein Sektor, der bis dahin in Polen nicht existierte; und er hat maßgeschneiderte, in der Praxis wirksame Konzepte – von der Planung, der Personal- und Koordinatorenausbildung zur Vermittlung über Materialien und mit Hilfe von IT, zu Workshopangeboten für Beratung und Unterricht – hauptsächlich auf dem Gebiet der Aktualisierung von technischem Wissen, Know-how, aber auch für angrenzende Bereiche, z.B. Sprachen oder Sicherheitsvorkehrungen, entwickelt. Beide Partner untersuchen auch intensiv (in einer Situation der großen Nachfrage von Seiten der Studenten sowie der anderen Sektoren) die Herausforderungen, die der Fernunterricht und die Weiterbildung darstellen, und zwar unter Bedingungen, bei denen die technische Ausrüstung nicht so wichtig ist.

Die italienische Partnerin aus Südtirol repräsentiert eine Region in Italien, in der die Italienisch sprechende Bevölkerung selbst eine Minderheit und die Deutsch sprechende Bevölkerung die Mehrheit ist. Es gibt noch eine ganz andere und sehr wichtige Sprach- und Kulturtradition, die die Region beeinflusst hat: die Ladinier und die Ladinische Sprache. Aufgrund der Vielfalt von Sprachen und Kulturen in Südtirol steht die Frage, wie man nicht-homogene Zielgruppen und Mehrsprachigkeit in Angriff nehmen kann, stets auf der Tagesordnung. Diese Fragestellung wurde vom REREAL-Projekt aufgegriffen. Wie werden die Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Hintergrund, Erfahrung und Wissen benutzt, um zahlreiche Zugänge zu ermöglichen, und wie werden sie als Ressourcen in den Lernprozess eingebracht, schien uns auch eine zentrale Frage in Europa zu sein.

Die Bildungslandschaft in Südtirol ist lebendig und vielfältig; kooperative Unternehmungen zwischen den verschiedenen Institutionen sind zahlreich, es gibt viele Initiativen auf regionaler, lokaler und nationaler Ebene, die versuchen, umweltbezogene und historische Bildung sowie die Benutzung von neuen Technologien miteinander zu verbinden. Von der nach wie vor herrschenden „Wohlstandsökonomie“ geht ein starker Impuls aus, in Bildung und Ausbildung zu investieren.

Der rumänische Partner untersucht den Bedarf an Fort- und Weiterbildung in Rumänien und die curricularen Formen, Werkzeuge, Techniken und Instrumente, die für die Ausbildung der Ausbilder sowie für Angebote von modernen, für das Leben und die Persönlichkeit der Lernenden relevanten Lernformen geeignet sind. Das Forschungsinstitut beschäftigt sich kontinuierlich mit der Evaluierung von innovativen Praktiken und leistet mit der Beschreibung von Umfrageergebnissen einen Beitrag zu den Empfehlungen für zukünftige Gesetzes- und Strukturmaßnahmen. Sein Interesse gilt aber in erster Linie methodologischen Fragen, vor allem der Implementierung komplexer und auch erfahrungsbezogener Lehr- und Lernmethoden, ganz im Sinne des „offenen Lernens“.

Der slowakische Partner ist Koordinator und Regierungsberater für den enorm expandierenden Fernlernsektor. Das Zentrum für Fernunterricht hat im Laufe von wenigen Jahren eine Institution mit landesweiten Zweigstellen aufgebaut, ein Ort für Zusammenarbeit, Materialentwicklung und tutorielle Unterstützung, wobei die neuesten Standards benutzt werden. Die Materialien im Angebot sind vor allem für beruflich höher Qualifizierte mit Mittelschulabschluss von Interesse sowie für diejenigen,

die bereits ein Universitätsstudium absolviert haben oder ihr Wissen auf den neusten Stand bringen wollen. Der Sektor der Fortbildung via Fernunterricht expandiert.

Die österreichischen Partner sind Ausdruck der Vielfalt der Einrichtungen und Zweige im Erwachsenenbildungsbereich. Es gibt die Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland, ein direkter Koordinator des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in der Region. Die Akzeptanz und das Niveau der Bildung ist im Vergleich zu anderen Regionen des Landes niedrig. Die äußeren Bedingungen machen es dringend erforderlich, die Angebote und die Versorgungen im Bildungsbereich zu verbessern. Die Leiterin der Institution ist für die Koordination von Partnerschaften und für den Aufbau von Netzwerken verantwortlich. Sie hat viele Initiativen für flexible, modulare Formen der Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenbereich organisiert. Der Schwerpunkt liegt auf erwachsenengerechten und auf Erfahrung basierenden Lernformen, auf der Etablierung eines Lernberatungs- und -begleitungssystems (begleitet von einer wissenschaftlichen Umfrage) und einer Vielzahl von hochqualifizierten lokalen Anbietern.

Darüber hinaus gibt es im Burgenland keine Universität. Um diesen Mangel auszugleichen und um junge burgenländische Forscher wieder ins Burgenland zurückzuholen, wurde die Burgenländische Forschungsgesellschaft gegründet. Die Forschungsgesellschaft arbeitet inmitten einer vielschichtigen Bildungslandschaft, sie initiiert, koordiniert und lanciert Forschungsprojekte (in erster Linie auf das Burgenland, seine Minderheiten und auf kulturell übergreifende oder auf die Grenzlage bezogene Themen). Sie arbeitet mit anderen Institutionen und Forschern aus verschiedenen Bereichen, insbesondere aus den Sozialwissenschaften, zusammen. erst kürzlich hat sie ein Gemeinschaftsprojekt für ein mehrsprachiges Radioprogramm für und mit Kindern vorgelegt. Der Vertreter der Forschungsgesellschaft ist der Koordinator des REREAL-Projekts, und das Projekt kann in mancherlei Hinsicht von seinem Erfahrungshintergrund profitieren.

Der Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen (VOÖV) ist die regionale Abteilung eines der größten Erwachsenenbildungsanbieter in Österreich. Die Institution legt ganz bewusst höchsten Wert auf Verständlichkeit. Sie sorgt für das Gleichgewicht zwischen Angeboten, die dem wirtschaftlichen Bedarf und dem sozialen Wandel entsprechen, und solcher für die Persönlichkeitsentwicklung. Die Abteilung in Linz (Hauptstadt von Oberösterreich) ist die zentrale Institution für eine Reihe von dezentralisierten, lokalen Zweigstellen. Eine ihrer bemerkenswerten Bestrebungen ist die Initiative zur Etablierung, Integration und Unterstützung eines Medien-Selbstlernzentrums und die Förderung der ersten Schritte in Richtung Fernlernen, auch auf dem Sektor der Ausbildung für die Personalentwicklung.

Lernfeld Sprache (LS) ist eine Art Kombination aus Forschungs-, Ressourcen- und Materialentwicklungsinstitut. Seine Arbeit ist auf den Themenkreis Sprachen und Sprachlernen im breiteren Zusammenhang der Aneignung von Wissen und des sprachbezogenen Lernens als solches orientiert. Das Institut initiiert, fördert und leitet mehrere Projekte mit nationalen und transnationalen Partnern im Bereich Forschung und Bildung. Außerdem veranstaltet Lernfeld Sprache Seminare und Workshops über Tutorentätigkeit, Sprachlernen im Selbststudium, Fernlernformen

und textbezogenes Arbeiten mit Sprache. Das Institut ist auch auf dem Gebiet der begleitenden Evaluierung tätig. Lernfeld Sprache leitet das REREAL-Projekt und fungiert als Koordinator und Herausgeber des REREAL-Manuals.

Zusammenfassend kann man sagen, dass im Projekt und auf europäischer Ebene ein deutliches soziales Element vorhanden ist, mit Angeboten des zweiten Bildungswegs für Senioren und aktiven Maßnahmen, um den Menschen Lernmöglichkeiten näher zu bringen. Kennzeichnend ist die pädagogische und methodologische Genauigkeit und die Orientierung auf den Lernenden, das Bewusstsein von der Bedeutung des Curriculum im Sinn von Einzugsgebieten, die durch den bisherigen Lehrplan nicht abgedeckt wurden, und von gemeindenahem Lernen. Wichtig sind auch das technische Know-how, das Wissen von instrumenteller und pragmatischer Planung und Entwicklung. Es gibt zahlreiche Zielgruppen, hochqualifizierte Benutzer / Lernende sind ebenso angesprochen wie die weniger Erfolgreichen und Aktiven.

Alles in allem ist das ein absoluter Gewinn für die Qualität der Zusammenarbeit im REREAL-Projekt. Es hat viel Zeit und Arbeit gekostet, für diese transnationale Dimension zu sorgen und sie deutlich sichtbar zu machen.

4) Der Projektprozess als „lernendes“ System

Abschnitt 1 Positive und negative Faktoren für das Funktionieren des Produkts. Projektkultur wächst (und wird erwachsen).

Der Entwicklungsprozess des Projekts und die Intensität, die schon den Beginn prägte, haben gute Startbedingungen geschaffen. Alle Partner, die von Anfang an dabei waren, hatten sich dem Thema seit langer Zeit gewidmet oder waren zumindest sehr neugierig in Bezug darauf.

- Man hielt sich eng an ein pädagogisches Konzept und an die Überzeugung, dass IT und die neuen Technologien sehr wichtig waren, allerdings nur als Instrument und niemals als „das“ Mittel.
- Man war der Ansicht, dass IT ein mächtiges Instrument zur Erweiterung von Zusatzmöglichkeiten für jene sein konnte, die normalerweise im Bereich von Bildung und Lernen eine Randgruppe darstellen: Menschen mit einem manchmal sehr zerbrechlichen und wirtschaftlich schwierigen Status.
- Man war überzeugt, dass Bildung und Lernen auch dazu dienen sollten, jene 75% zu unterstützen (wie es einer der Partner formulierte), die weder über eine exzellente Bildung und Ausbildung verfügen, noch im Zentrum des technologischen Aufschwungs stehen.
- Man wollte tatsächlich zeigen, dass IT und flexible Lernformen, beides potenziell „demokratisierende“ Kräfte, zur Überbrückung der Bedürfnisse der zwei Gruppen an den beiden äußersten Enden dienen könnten: zum einen die höchst

professionelle und mobile Gruppe, zum anderen die der an den Rand Gedrängten und „zu Hause“ Tätigen.

- Alle waren der Ansicht, dass IT ein „evolutionäres“ Mittel für die großen Problemzonen in der jüngsten sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung ist: für die ländlichen Zonen, die über keine Mittel verfügen, um am Markt teilzuhaben; für die weit entfernten Regionen, die immer abgelegener werden; daraus entsteht der Teufelskreis der Ausgrenzung von Bildung und Lernen.

Diejenigen, die mit ausgeprägten Überzeugungen in das Projekt kamen, waren bereits seit langer Zeit im Bereich der praktischen und theoretischen Anwendung von offenen und flexiblen Lernformen tätig. Sie warteten auf eine Gelegenheit, um auf ihre Erfahrungen zurückgreifen zu können und durch das Projekt jene Angebote auszuprobieren, die bisher vernachlässigt worden waren, da der Arbeitsalltag nicht genügend Zeit für Überlegungen und Auseinandersetzungen zuließ. Die nicht ganz so Überzeugten, die aber der Meinung waren, dass IT und offenes Lernen unvermeidlich auf uns zukommende Entwicklungen sind, fanden, dass die Institutionen und Koordinatoren präsent sein und das Ganze steuern sollten, statt alles einfach passieren zu lassen. Die Partner, die im Bereich der Fernlernangebote aktiv waren, wollten an einem Projekt mit erfahrenen Partnern teilnehmen, und hofften, von der allmählich erkennbaren Praxis und der praktischen Vielfalt der Erfahrungen zu profitieren.

Pädagogik stand auf der Prioritätenliste an erster Stelle.

Die sehr klaren Vorstellungen und Bedürfnisse bei Projektbeginn führten zu einer sehr gut argumentierten Projektplanung und zu einer relativ genauen Vorstellung über die gewünschten Resultate; ein hohes energetisches Potenzial kam zum Vorschein. Die Realität der Partner und die tatsächlich asynchrone Entwicklung der Partner wurden allerdings zu wenig berücksichtigt.

Man wollte die Auswirkung und die europäische Dimension des Projekts erweitern, um dadurch zusätzlich Partner aus vielen anderen europäischen Ländern gewinnen. Die erste Phase des Projektverlaufs hatte die Möglichkeit geboten, Motive darzulegen und unterschiedliche Bedingungen und Schwerpunkte in den Griff zu bekommen. Dieses Privileg galt leider nur für jene, die an der Entwicklung des Projekts von Anfang an teilgenommen hatten. Diejenigen, die sich der Projektentwicklung in einer späteren Phase anschlossen, hatten entweder ein starkes Interesse an europäischen Projekten und Kooperation und / oder waren an der einen oder anderen Frage interessiert, die im Projekt aufgeworfen wurde. Welches absolute oder relative Gewicht Kernfragen haben, ließ sich auf dem Papier nicht klären. Die Verteilung der Themenschwerpunkte unterlag großen Veränderungen, was sich aber erst nach einiger Zeit herausstellte. Das Projekt brauchte etwas Zeit, um die neue Dynamik und die neuen Kräfte in der Gruppe zu assimilieren und die „Themen-Karten“ neu zu „mischen“.

Der Prozess der Zusammensetzung und des Wachstums von Projektgruppen ist keineswegs ein willkürlicher oder zu vernachlässigender Faktor. Der nächste Schritt hätte bedeutet, die generellen Ziele und Konzepte in kleine, auch zeitlich übersichtliche Portionen aufzuteilen und all das auf dem Arbeitshintergrund, an den jeder einzelne

Partner gewöhnt war, zu begründen. Andererseits musste die neue Gruppe in die Geschichte des Ausbrütens und Einpflanzen des Projekts eingebunden werden.

Die konkrete Partnerschaft, ganz zu schweigen von der konkreten Partnerschaft bei der Umsetzung eines bereits vorhandenen Projekts, spielte in diesem Stadium eine Nebenrolle.

Lernergebnisse

Bei der Bildung einer Arbeitsgemeinschaft beeinflusst jeder Entwicklungsfaktor, der nicht der ganzen Gruppe mitgeteilt wird, die Gruppe und die Arbeit. Die verschiedenen Entwicklungsrichtungen in der Gruppen- und Projektarbeit müssen als Teil der Lernkultur und Lernumgebung der Gruppenarbeit in die Gruppe eingebracht werden. Die Gruppe, die gemeinsam arbeitet und lernt, muss ein Bewusstsein von ihrer Zusammensetzung und vom Prozess ihrer Zusammensetzung entwickeln.

Abschnitt 2: Bewahren der Verschiedenheit und des Potenzials der Projektgruppe.

Es genügt nicht, das Potenzial von Ressourcen in einer Gruppe zu kennen und zu registrieren, um neue Möglichkeiten für größere Kohärenz auf der transnationalen Ebene der europäischen Partnerschaft zu schaffen: die Ressourcen müssen heraus-sortiert, beleuchtet und wieder in die „Gesamtvision“ der Gruppe zurückgeführt werden.

Das ist schwierig in einer Gruppe, die zwar zusammenarbeitet, aber nur ein paar Mal im Jahr für sehr kurze Zeit zusammentrifft. Berichte über den Arbeitsverlauf und den Arbeitshintergrund haben oft die Tendenz, durch die Art ihrer Darstellung an Wirkung zu verlieren. Da ist das Problem des Kontexts (da er selten erklärt wird). Am besten lässt sich der Reichtum an Ressourcen anscheinend darstellen, wenn man die Ressourcen bestimmten Schlüsselfragen im Projekt zuordnet und zuschreibt. Dadurch werden die Zusammenhänge besser sichtbar, da sie zu einem Teil des neu geschaffenen Kontexts werden (wobei letzterer wiederum eigentlich der REREAL-Kontext ist).

Das allgemeine Etikett „Erwachsenenbildung“ – interdisziplinäre, inter-institutionelle Qualität

- Die REREAL-Gruppe bringt Forscher, Koordinatoren, Bildungs- und Ausbildung-experten, Material- und Kursentwickler zusammen.
- Die REREAL-Gruppe führt Menschen mit verschiedenen Funktionen und Rollen in ihren Institutionen und Berufsbereichen zusammen: einige arbeiten leitend in größeren oder kleineren Bereichen der Organisation, Verwaltung und inhaltlichen Anwendung. Andere koordinieren, beraten und evaluieren Projekte. Wieder andere sind führend in der überinstitutionellen Kooperation und für den

ganzen Bereich der Zusammenarbeit mit Partnern oder Kunden in Bezug auf Bildungsarbeit, Ressourcen und Resultate verantwortlich.

- Die REREAL-Gruppe verbindet Menschen aus dem Bereich der freien und allgemeinen Erwachsenenbildung, der beruflichen Bildung und Weiterbildung und der Universitätsbildung.
- Die Forscher im REREAL-Projekt kommen aus den Bereichen Methodologie und Pädagogik (*Rumänien*), aus dem Bereich der Kombination von Bildung und Forschung als Teil der sozialwissenschaftlichen theoretischen Bildung (*A / BF*) oder sind in erster Linie mit Problemen des ressourcenorientierten Arbeitens beim Lernen selbst beschäftigt (*A / LS*).
- Die Arbeitsbedingungen sind ziemlich unterschiedlich, obwohl alle Forschungsarbeiten durchführen und sich mit benachbarten Gebieten beschäftigen. Das *Institutul de Stiinte ale Educatiei (Rumänien – Institut für Erziehungswissenschaften)* ist eine an der Universität angesiedelte Forschungsstätte, deren Abteilung für Evaluation ein sehr gesuchter Partner in der praktischen Forschung ist, mit Konsequenzen für die Strategien und gesetzlichen Begleitmaßnahmen. Diese Abteilung für Evaluation ist ein wichtiger Partner in der transnationalen Projektarbeit, die auf Professionalität des Lehr- und Ausbildungspersonals und auf gut fundierte innovative berufliche Ausbildung orientiert ist. Das Konzept des „Institutul“ steht für die Wirkung von umfassenderen und nicht bloß mechanisch reproduzierenden Konzepten im Bildungs- und Ausbildungsbereich.
- Die Partnerin von *Rovaniemi, Rovala-Opisto (Finnland)*, ist eine erfahrene Forscherin in ihrem eigenen Arbeitsbereich; sie geht von sozialen Themen aus, mit dem klaren Ziel, Forschungsarbeit für den Alltag relevant zu machen und Lehrerfahrung strukturiert wieder den Sozialwissenschaften zuzuführen. Sie kann das reiche Spektrum von Bedürfnissen sehr gut beschreiben und dann nach qualitativen Gesichtspunkten den zielgruppenspezifischen Bedarf ermitteln.
- Die *koordinierende Institution, A / BF*, hat Erfahrung mit der Umsetzung von Forschungsergebnissen, mit Öffentlichkeitsarbeit und exemplarischen Vermittlungen für einen Großteil der Bevölkerung, z.B. mehrsprachige Radiosendungen, Evaluierung mit Hilfe externer Spezialisten, Auseinandersetzung mit vielen, durchaus relevanten Nebenwirkungen des Projektmanagements.
- *Lernfeld Sprache (A)* betreibt Forschung im Bereich von Sprache und Wissen im Hinblick auf Lernen und Unterrichten sowie auf Präsentationsmethoden und -formen. Lernfeld Sprache ist auch in der Leitung von Forschungsunternehmen tätig und beschäftigt sich mit aus der Praxis gewonnenen Analysen und Bewertungen. Seine Arbeit konzentriert sich auf Erwachsene, auf die Aneignung von Sprache und auf Selbstlernformen.
- Die REREAL-Gruppe führt auch Menschen zusammen, die landesweit koordinierende Funktionen ausüben, so das *Amt für Weiterbildung / Südtirol (I)* und die *Förderungsstelle Burgenland (A)*. Beide Partner haben die qualitative Prozessbegleitung der Arbeit in ihrem Bereich initiiert und durchgeführt (und sind dadurch auch mit dem Forschungsprojekt verbunden).
- Manche Partner üben bundesweite oder regionale Funktionen im Bereich der konzeptiven Überlegungen für neue Initiativen und Einrichtungen aus; sie sind für die Entwicklung neuer Modelle von überinstitutionellen Organisationen und

der Teamarbeit verantwortlich und arbeiten mit Partnern aus verschiedenen Sektoren des öffentlichen Lebens zusammen (*SIDE / S*).

- Andere Partner koordinieren Netzwerke und sind für die Auswahl, Prüfung und das Anheuern von geeignetem Personal für diese ausgegliederten Arbeitselemente zuständig, während sie gleichzeitig enge Verbindungen zwischen den verschiedenen Institutionen herstellen und aufrecht erhalten, wie etwa das *NCDE / Slowakei*.
- Es gibt Partner, deren Stärke in der Koordination von Fernlernmodellen im universitären Bereich liegt, die z.B. eine Abteilung mit zahlreichen Zweigstellen für Fernunterricht leiten (*Technische Universität Warschau / P*), während andere das Konzept der Universitätserweiterung für Leute mit bereits hohem Ausbildungsniveau im Gesamtzusammenhang einer Kooperation mit Unternehmen im großen Rahmen verwirklichen (*EDUSTIM / P*).
- Der Vertreter der bekannten Tradition der Volkshochschulen arbeitet nicht nur als Koordinator, er ermöglicht auch die erfolgreiche Realisierung des Konzepts auf der individuellen Ebene: *Folkbildningsrådet / S* (siehe Kapitel 5).
- Weiters gibt es Koordinatoren von gesamten Lehrangeboten und einzelnen Fachbereichen, die für den Lehrplan und dessen Umsetzung in Bezug auf IT und für Trainingsangebote für Unternehmen verantwortlich sind. Die englischen Partner (*NAES / UK*) sind (wenn auch auf verschiedenen Ebenen) für die Lehrplan- und Kursentwicklung, für die Koordination von Tutoren und Personal, für deren Vermittlung an den richtigen Ort und für die Ausbildung verantwortlich. Sie sind Partner in Akkreditierungsverfahren und entwickeln Maßstäbe zur Bewertung und Standardisierung der von ihnen abgedeckten Arbeitsbereiche.
- Die meisten Partner sind nicht nur in der Forschung und Koordination aktiv, sondern auch in allen möglichen Lehr- und Ausbildungsformen. Sie halten Vorlesungen, Workshops und Seminare ab, bieten Lernberatung und -begleitung, tutorielle Begleitung in persönlicher oder virtueller Form an; sie haben direkt mit der Ausbildung von Lernenden aus verschiedenen Bereichen zu tun: mit dem Zweiten Bildungsweg, Mitarbeitertraining, Arbeit mit Ausbildnern und beruflich höher Qualifizierten, mit Studenten und Personen mit abgeschlossener akademischer Ausbildung.
- In vielen europäischen Ländern mit einer mehr oder weniger langen Geschichte der demokratischen Entwicklung ist die Erwachsenenbildung ein historisches Nebenprodukt der wachsenden Einsicht über die Bedeutung eines „gebildeten Volkes“ für den demokratischen Fortschritt. Die Erwachsenenbildung trägt zu dieser kostbaren Dimension in zivilen und demokratischen Gesellschaften bei (in manchen Ländern kam man schon im 17. Jahrhundert zu dieser Einsicht, die sich seither weiterentwickelt hat, in anderen erst viel später).
- Traditionell hat sich die Erwachsenenbildung entlang und außerhalb des institutionalisierten Schulsektors entwickelt; sie war eine Konsequenz aus sehr frühen, modernen Ideen über die Auswirkungen des „lebenslangen“ Lernens und des Lernens als Mittel zur persönlichen und zivilen Entwicklung. Die Bezeichnung Erwachsenenbildung repräsentiert verschiedene Entwicklungen: in den nordeuropäischen Ländern ist sie unter dem Konzept der Volksbildung geradezu aufgeblüht. Aufgrund der faschistischen Manipulation und Zerstörung in Mitteleuropa ist dieser Begriff diskreditiert worden. Die Erwachsenenbildung war ein sehr

mobiler, unabhängiger und widerspenstiger Faktor in der sehr traditionellen Bildungslandschaft Westeuropas. In Südeuropa hatte sie viel mit Kultur für das Volk und den entsprechenden Umwälzungen zu tun. In Osteuropa hatte sie stets eine starke polytechnische Komponente.

- Im Lauf der Zeit haben gleiche Werkzeuge und unterschiedlichere Entwicklungen zu sehr deutlichen und spezifischen Eigenheiten in und innerhalb der einzelnen Länder geführt.
- Die Volksbildung und das Konzept der Volkshochschulen in Schweden und zum Teil auch in Finnland halten ganz klar an der Unabhängigkeit von staatlichen und öffentlichen Einflüssen und Entscheidungen fest. Hier wird das Lernen eindeutig als ein / das Prinzip der Selbstorganisation von bewussten und selbstbewussten Individuen gesehen. Lernen als Mittel für kollektive Dialoge und Diskussionen und nicht unbedingt als Mittel zur „Qualifikation“ im engeren Sinn des Begriffs.
- Das Konzept der polytechnischen Bildung ist der Vorstellung verpflichtet, Hand und Kopf zusammenzuführen und dementsprechend auch die Techniken des Praktischen und des Geistigen zusammenzubringen. Die Nutzbarmachung der vielen Aspekte von Technologie und Technik im realen Leben steht für ein sehr bodenständiges und pragmatisches Lernkonzept. Einschlägiges Lernen und Studieren scheint der „Modellfall“ für die beste Form von Lernen zu sein, da es für Studenten wie für einschlägig Tätige von Anfang an überzeugend klingt, dass ihre Arbeit nützlich ist und auch nutzbringend verwertet wird.
- In der englischen Erwachsenenbildung gibt es die starke demokratische Bestrebung, auf dem Recht jedes Einzelnen auf den Zugang zu verschiedenen kulturellen und wissenschaftlichen Bereichen des menschlichen Erbes zu beharren, und zwar in erster Linie für jene, die wegen Freizeitmangel, niedrigem sozialen Status und geringer Mobilität von der Teilnahme ausgeschlossen sind.
- In der österreichischen Tradition werden Universität, Volksbildung und Lernen miteinander verbunden, um die Wissenschaft in die Lehrpläne der Erwachsenenbildung zu integrieren und in die Klassenzimmer zu bringen, sowie Forscher, Wissenschaftler und Professoren für den Unterricht in der Erwachsenenbildung und für die Arbeit mit Menschen aus allen möglichen Lebensbereichen zu gewinnen.
- Es besteht auch eine starke Verbindung zwischen Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung. Das Setzen auf Veränderungen, seien es individuelle oder solche allgemeinerer Art, beinhaltet die Bereitschaft, kurz- oder langfristige Bildungsangebote veränderten Bedürfnissen anzupassen, insbesondere bei beruflichen Verbesserungen und höheren Abschlüssen.
- Dort, wo die Bildungssysteme zu hermetisch und selbstgenügsam werden, steigt der Drang, dies durch segmentierte, modulare Bausteine mit einer klar strukturierten Spezialisierung wettzumachen. Daher ist es nicht überraschend, dass sich ein Druck in Richtung Veränderung ergibt, mit dem Wunsch nach passenderen einschlägigen Ausbildungsformen und Weiterbildungsangeboten; die Nachfrage betrifft Menschen mit geringer formaler Bildung ebenso wie Experten mit „post-graduate“ Abschlüssen.
- Es gibt in manchen Ländern sehr enge Verbindung zwischen dem Erwachsenenbildungs- und dem Universitätssektor: der universitäre Bereich will seine hohen Standards beibehalten und gleichzeitig seine akademische

Abgeschiedenheit loswerden. Der Erwachsenenbildungssektor muss gegen systematische Tendenzen zur Abwertung, Willkür und Beliebigkeit von Stoffpensum und Standard ankämpfen.

- All diese verschiedenen Aspekte der Erwachsenenbildung und ihrer diversen Akteure sind in dem Projekt vereint. Eines der Ergebnisse wird die Beschreibung der Struktur von Vorbedingungen für offene und flexible Lernformen sein.
- Auch die versammelten Partner stellen selbst eine bestimmte Struktur dar. Sie sind ein Modell dafür, wie sich die Bedingungen der einzelnen Länder des Konsortiums auf die voraussichtlichen Entwicklungen auswirken.

Lernergebnisse

Es ist durchaus der Mühe wert, die unterschiedlichen Zusammenhänge und deren kulturelle und historische Wurzeln genauer zu untersuchen. Diese wichtige Aufgabe ist arbeitsintensiv, sie erfordert geradezu archäologische Ausgrabungen und etwas Zeit, um Konturen anzunehmen. Die Kontexte und ihre Implikationen für Arbeitsethos, Arbeitsschwerpunkt und die Definition der Arbeitsbedingungen werden nur im Fall von Missverständnissen sichtbar. Es braucht Zeit und viel Überlegung, um das, was man herausgefunden hat, wieder vorsichtig als Kontext in die Gruppe zurückzutragen.

Abschnitt 3 Lerndimension der Qualitäten und Schwierigkeiten im REREAL-Prozess.

Das Projekt beabsichtigte von Anfang an, zwei verschiedene Ansätze zu benutzen: den explorativen und den erfahrungsgeliteten Ansatz.

Die gemeinsame Schaffung des Projekts, ein wesentlicher Faktor für die Triebkraft des Projekts, erwies sich etwa nach der ersten Hälfte des Projekts als zweischneidiger Faktor. Da über die „Zugänglichkeit“ und „Konzentration auf den Lernenden“ ein Konsens zu herrschen schien, was auch in den offensichtlichen und leitenden Prinzipien der eigenen Arbeit sichtbar wurde, ergab sich zunächst einmal keine Notwendigkeit, diese Aspekte weiter zu erforschen oder sie auf der Ebene der Gruppe zur Sprache zu bringen. Als weiterer positiver Faktor für den explorativen Ansatz erschien nur die Tatsache, dass die Projektarbeit anscheinend problemlos mit der „alltäglichen“ Arbeit verbunden werden konnte. So war die Arbeit am Projekt einerseits bestens mit der „normalen“ Arbeit der Partner verknüpft, andererseits sollte das Projekt auch eine Art Forschungsabenteuer sein.

Wo die institutionelle Arbeit weniger eng an das Projektziel gebunden war und große Genauigkeit erforderlich war, um die Anschlüsse herzustellen, herrschte eine gewisse Unsicherheit darüber, worauf man sich konzentrieren und welche Fähigkeiten man welchen Aufgaben zuordnen sollte. Jene Partner, die ein klar umrissenes eigenes Ziel innerhalb der breiteren Zielvorgaben des Projekts verfolgten, versuchten einfach in

ihrer Arbeitsweise fortzufahren und ihre Resultate in Form eines doppelten synergetischen Effekts einzubringen: das erhöhte die Wirkung der tatsächlichen Arbeit und brachte eine praktische Dimension in das Projekt ein.

Die Erwartung, dass die eigene Forschung vor Ort ein mehrdimensionales Bild der Erwachsenenbildung und des Arbeitshintergrunds der Partner liefern würde, wurde erst nach einiger Zeit befriedigt. Ähnliches galt für das Ziel, eine Struktur für den Austausch herauszukristallisieren und in Bewegung zu setzen, um Vorbedingungen für brauchbare Konstellationen und Netzwerkaktivitäten zu schaffen.

Wo die Arbeitslast an der „heimischen Basis“ Druck hervorrief, brachte das Verbinden der „Aktion“ mit der „Aktionsforschung“ neue Aufgaben mit sich. Das Problem war, dass die Partner dachten, die aktuelle Arbeit und das Einbringen der Ergebnisse in einer Mischung aus Arbeitsbericht und Reflexionstätigkeit seien ein und dasselbe. Tatsächlich erforderte es eine zusätzliche Anstrengung, die aktuelle Arbeit zu einem Teil des Projekts zu machen: Reflexion im Sinne von Überprüfen, Einschätzen sowie im Sinne einer Evaluierung der Praxis mit Hilfe von relevanten Kriterien.

Die Partner brauchten einige Zeit, um sich daran zu gewöhnen, eine Forschungstechnik für ihr eigenes Arbeitsgebiet zu entwickeln; die Gruppe brauchte sogar noch länger, um ein Gefühl und eine Form für die Präsentation von Erfahrungen, ausgewählten Fallstudien und speziellen Merkmalen zu entwickeln. Die Projektgruppe lernte erst allmählich, wie man sich gegenüber Partnern und Projektangelegenheiten verhält. Die Tatsache, dass man sich auf einen erfahrungsbezogenen Ansatz geeinigt hatte, vertiefte manche Schwierigkeiten noch, aber wenigstens konnten sie dadurch offen angesprochen werden.

Die vielfältigen und interessanten Bedingungen der Partner und die verschiedenen Funktionen, die sie in ihrer Bildungslandschaft ausüben, unterstrichen die Dimension der Lernumgebung. Das klare Ziel des Projekts war es, die Relevanz und die Auswirkung dieser Umgebung auf das Lernen herauszufinden. Die daraus resultierenden Faktoren, so eine der Annahmen, ließen sich nicht bloß auf die Umgebung der Lernenden als soziale Individuen und auf ihre unmittelbare Lern- und Arbeitsumkreis anwenden, sondern auch auf die Faktoren, die die „lernenden“ Institutionen prägten. Der Plan war, die pädagogische, organisatorische, wissenschaftliche und technische Struktur für offene und flexible Lernformen zu charakterisieren.

Es dauerte etwa ein Jahr, ehe man die enormen Dimensionen der Verschiedenheiten der Partner realisierte und ein gewisses Verständnis für diese Phänomene entwickelte. Die verschiedenen Erfahrungswelten und -arten der Partner verlangsamten den Prozess der Entdeckung der gemeinsamen und einander überlappenden Bereiche. Aber die aufgetretenen Unterschiede wurden verdeutlicht und als Teil der Arbeit und der Gruppenumgebung angesehen.

Ein weiterer Faktor, der wert ist, untersucht und mit Hilfe des erfahrungsbezogenen Ansatzes vor dem Vergessen bewahrt zu werden, ist das Sprachproblem. Das Sprachproblem innerhalb einer Arbeitsgruppe hat zwei Hauptaspekte. Erstens

kommt es darauf an, ob man in der Muttersprache oder in einer Zweit-/Fremdsprache miteinander kommuniziert. Zweitens gibt es auch so etwas wie ein „echtes“ Sprachproblem, da jede Sprache ein allgemeiner Ausdruck der Kommunikation, der Kultur und des Denkens ist.

Die gemeinsame Projektsprache ist Englisch. Englisch ist nur für zwei der sechzehn Delegierten die Muttersprache, alle anderen kommunizieren in anderen Sprachen. Dazu kommen die unterschiedlichen Niveaus der Beherrschung der Fremdsprache sowie der Faktor des Schreibens in einer Fremdsprache. Nur wenige Menschen können sich in einer fremden Sprache frei ausdrücken, d.h. alles sagen, was sie wollen, und auch verstanden werden. Das führt zu dem allgemeinen Sprachproblem: die Sprachen, die wir sprechen, beinhalten unsere kulturellen, historischen und traditionellen Differenzierungen; daher müssen wir ein Verständnis für die Unterschiede entwickeln, um uns überhaupt verständlich zu machen oder um die Bedeutung dessen, was kommuniziert wird, voneinander abzugrenzen. Diese Schwierigkeiten führten zu einer weiteren Verzerrung, da die meisten Partner Englisch und Französisch, manche vielleicht Italienisch und Deutsch sprechen konnten, während niemand außer den jeweiligen Partnern selbst die schwedische, finnische, polnische, rumänische oder slowakische Sprache beherrschte.

Dies grenzt die Zugänglichkeit des Hintergrunds und somit des Verständnisses der wesentlichen Unterschiede ein. Andererseits schaffen das Verständnis und das Integrieren dieser Unterschiede eine bessere Basis für partnerschaftliches Arbeiten und Lernen. Dass diese Unterschiede existieren und koexistieren können, und man gemeinsame Interessen herauszufinden versucht, war schon immer ein klares Ziel des REREAL-Projekts.

Überdies ist der Zeitfaktor der Projektentwicklung und des Projektfortschritts zu beachten. Anfangs scheint alles unter Kontrolle zu sein, alle sind mehr oder weniger begeistert und davon überzeugt, dass die Dinge sich zu gegebener Zeit entwickeln werden. Erst wendet man enorm viel Mühe zur Entwicklung von Modellen für die Zeiteinteilung auf, doch nach einer Weile wird die Zeit langsam, aber sicher knapp. Wie bei jedem intensiven Arbeitsprozess wunderte man sich, wo die Zeit geblieben ist. Das Projekt war weder naiv noch blind, was die Zeitkomponente der Arbeit betraf, es war einfach nicht genug Zeit vorhanden, um mit den verschiedenen Ebenen der Projektziele und -zielvorstellungen, der Partnerschaft und der Arbeit der einzelnen Partner umzugehen. Was auf einer allgemeinen Projektebene sichtbar wurde, war auf der Ebene der Arbeit und der Beiträge der Partner ebenfalls zu sehen. Obwohl alle geplanten und versprochenen Dinge eingebracht wurden, waren sie oft nur ein Schatten des ursprünglichen Plans.

Auf lange Sicht, wenn alle diese Faktoren reflektiert worden sind und sich in der Arbeit der Partner widerspiegeln, wird der Zeitfaktor an Bedeutung verlieren und für die Zeit der partnerschaftlichen Arbeit zu einem relativen Faktor werden. Projektentwicklungen und Projektergebnisse laufen nicht mit derselben Geschwindigkeit ab.

Das Für und Wider im REREAL-Projekt kann man als Lerndimensionen verstehen. Diese Lernfaktoren findet man in jedem Lernprozess, noch wichtiger sind sie aber in Prozessen, die mit Elementen von Offenheit und Flexibilität zu tun haben. Wenn wir Forscher in unserem eigenen Arbeitsbereich werden wollen, müssen wir uns der Herausforderung stellen, unser Forschungsfeld zu definieren.

Dazu muss man Dinge observieren, die sich außerhalb des vertrauten Zusammenhangs befinden: Wir treten einen Schritt zurück, entfernen uns vom Vertrauten und Normalen und versuchen, uns diese Entfernung zunutze zu machen. Durch die Schaffung von Distanz erhält man einen anderen Überblick und kann nun definieren, was man erforschen möchte. Erst nachdem man diese Distanz geschaffen hat, kann man sich selbst als Forscher betrachten: Die Entfernung erlaubt eine detaillierte Beschreibung der Standpunkte des Forschungsbereichs und der Konzentration auf spezifische Aspekte.

Der nächste Schritt ist die Suche nach geeigneten Werkzeugen und Untersuchungsmethoden; dabei gilt es zu erkennen, dass jede Art der Beurteilung und kritischen Reflexion die entsprechenden Mittel und Maßnahmen zur Beurteilung erfordert. Die Schaffung von Distanz ist unerlässlich für die Produktivität und ein wesentliches Element jeder Lernform, insbesondere jeder selbstgesteuerten oder selbstständigen Lernform und -initiative.

Damit dieses Konzept tatsächlich funktioniert, muss sich der Lernende von den üblichen Arbeitsmethoden lösen und zum Beobachter seiner eigenen Arbeit werden. Diese Distanzierungsmethode hat den Vorteil, dass sie den Blick neutralisiert und klarer zeigt, was vor sich geht und wie man das Boot wieder „flott machen“ kann. Durch diese Dimension des Lernens und insbesondere des erfahrungsbezogenen Lernens gelingt es den Beteiligten, das Beste aus ihrer Situation zu machen und schützt sie zugleich vor „Betriebsblindheit“. Ein weiteres Instrument, das Distanz in ein Mittel zum besseren Verständnis verwandelt, ist die Benutzung der Fremdheit, um Vertrautheit besser zu begreifen: man entwickelt neue, seltsame und unbekannte „Sichtweisen“.

Eine andere produktive Form, Distanzen zu nützen, ist die Verwendung von Vermittlungswerkzeugen, ob sie nun technisches Wissen aus Spezialgebieten, Nutzungstechniken, IT-Netzwerke oder die Vermittlung durch das Schreiben betreffen. All diese Instrumente der „Vermittlung“ sind Werkzeuge für den Zugang zu sich selbst, zu anderen und zum Arbeitsbereich, sie bewirken unmittelbar, dass man aus der eigenen Erfahrung lernt, indem man sie mit anderen teilt.

Die Nutzung von Entfernungen in der oben beschriebenen Form ist der direkte Weg zum Prinzip des ressourcenbezogenen Lernens. (Manche Autoren betrachten dies als die beste und umfassendste Form, um offenes Lernen zu begreifen. Siehe Derek Rowntree, *Making Material-Based Learning Work*, Kogan Page, London 1997.)

Erfahrungen, die bisher für unwesentlich gehalten wurden, werden zu Ressourcen, sobald man sie aus der Entfernung betrachtet, und durch ihre Entdeckung wird dem Lernvorgang eine zusätzliche Dimension verliehen. Diese „distanzierende“ Form ist ein Mittel, um zu lernen, wie man Zugang zu Dingen erhält, um zu verstehen und sich

Rechenschaft abzulegen, was man tut. (Das Begreifen des Vorgangs ist der erste Schritt in Richtung methodisches Bewusstsein.)

Um die Ressourcen voll und ganz zu nutzen, muss der Lernende sich selbst als Ressource ansehen. Im Fall des REREAL-Projekts bedeutet das: Die Gruppe muss sich als lernende Gruppe sowie als System von Ressourcen betrachten. Dadurch wird die oft verwirrende Vielfalt von Zugängen, Angeboten, Denk- und Arbeitsformen zu einem Impuls, den eigenen Horizont zu erweitern. Dies ist ein Schritt zur Entwicklung von neuen und weniger beschränkten Formen, um Lernprobleme im allgemeinen und OFL im besonderen zu verstehen.

Jeder Lernprozess hat etwas mit Medien und Material zu tun. Die REREAL-Gruppe bietet die Chance, die „laufenden Prozesse“ und die Dynamik durch „teilnehmende Beobachtung“ besser zu verstehen. Während man sich am Austausch, an der Interaktion, Reflexion und Beschreibung beteiligt, kann man sowohl das eigene Verhalten als auch das der anderen in Interaktion studieren. Die Plattform, das System der Berichte, das übertragene oder vermittelte Material sind ein Teil des Prozesses: sie reflektieren und formen ihn.

Nicht zuletzt gibt es auch das Potenzial der Interaktion als Ressource. Diese Interaktion ist kein passives Produkt der Projektmitgliedschaft. Sie ist eine aktive Teilnahme in Form von Diskussionen, Erkenntnissen, Fragen und Antworten. Außerdem gibt es die erweiterte Interaktionsmöglichkeit der schriftlichen Interaktion, wo die Distanz eine Freiheit von Raum, Zeit und Geschwindigkeit erlaubt.

Abschnitt 4 Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Ressourcen und Ergebnissen schaffen.

Obwohl die Notwendigkeit, Ressourcen mit Aktivitäten und Ergebnissen zu verbinden, von Anfang an erkannt wurde und sich in der sorgfältigen Planung des Gesamtbudgets ebenso zeigte wie in der detaillierten Planung von Seiten der Partner, einschließlich der nachträglichen „Generalüberholung“ und des kontinuierlichen Überprüfens um der Klarheit Willen, blieb und bleibt dieses Verhältnis eine fragile Angelegenheit. Es gibt das kombinierte Phänomen der Über- oder Unterschätzung von persönlichen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen. Dieser Verdopplungseffekt kann möglicherweise durch zu viel Arbeitsdruck angesichts einer kurzfristigen Vertrags- und Projektlage entstehen. Es gibt viel zu tun, aber immer ist zu wenig Zeit, Geld oder Personal zur Verfügung. All das ergießt sich wie eine riesige Welle über alle Aspekte der Arbeit.

Die Unter- und Überschätzung kann den Charakter einer chronischen Krankheit annehmen, dann werden die beiden schließlich ununterscheidbar. Einerseits müssen finanzielle Mittel für reguläre oder außerordentliche Ausgaben aufgebracht werden. Man bekommt eine Chance und ergreift sie, sie bringt eine riesige Menge Arbeit mit sich und erstickt damit die Ressourcen. Das Ressourcenproblem wird nicht gelöst, sondern tritt auf einer anderen Ebene wieder auf. Andererseits besteht der Wunsch, die eigene Arbeit zu entwickeln, zu verbreiten und diese Verbreitung effektiver zu

machen. Eine Menge Enthusiasmus und Elan ist damit verbunden, und hier setzt die Überschätzung ein: Der Prozess der Verteilung von Ressourcen wird zum Ergebnis eines Wunschenkens und ist daher zum Scheitern verurteilt.

Es bestand mehrfach von verschiedenen Seiten der Wunsch, an REREAL teilzunehmen. Dafür wäre eine zusätzliche Finanzierung nötig, aber gerade wegen dieser zusätzlichen Finanzierung muss die Sicherheit für einen größeren Prozentsatz der Kofinanzierung gewährleistet werden. Da die Budgets ununterbrochen und innerhalb von kurzer Zeit hin- und hergeschoben, gestrichen und stark reduziert werden, ähnelt die Planung von Ressourcen zeitweise dem Bauen von Sandburgen. Nur die selbstständigen Institutionen sind wirklich in der Lage, aus reinem Interesse an Projekten teilzunehmen. Ressourcen haben keine großen Auswirkungen auf sie. Die anderen haben zu wenig Spielraum mit Ressourcen.

Es hat sich gezeigt, dass die für das Projekt und seine Entwicklung relevanten Ressourcen kontinuierlich vorhanden und disponibel sein müssen: Personen, die in dem Projekt mitarbeiten, müssen sich zunächst einmal mit ihm und den Partnern vertraut machen. Die Gruppe setzt sich aus Individuen zusammen. Alle zusammen konstituieren das Konsortium, und wenn einer fehlt, wird das Gleichgewicht gestört. Dies zeigt sich in vielen Fällen und Formen, im fehlenden Austausch, in der mangelnden Umsetzung und in der Tendenz, immer wieder neu anzufangen. Es behindert die Kontinuität der Arbeit ebenso wie das allmählich wachsende Vertrauen zwischen den Partnern.

Die Entwicklung des Konsortiums hat gezeigt, dass jene Partner, die sehr viel in das Projekt einbringen, einen zweiten Partner zur Unterstützung brauchen, mit dem sie Verantwortungen teilen und ein projektbezogenes System der Arbeitsteilung praktizieren können. Wenn nun einer der beiden nicht am nächsten Treffen teilnehmen kann, reduziert das die Kohäsion und die Arbeitsabwicklung.

Die budgetäre Zuordnung im Projekt legt die Teilung der Arbeitslast und der Verantwortungen fest. Schweden und England wurden als sehr wichtige Partner betrachtet, im Hinblick auf ihre langjährige Zugehörigkeit und ihre Erfahrungen im Bereich der Lernberatung und -begleitung, der Tuiton und der Lernangebote; Schweden ist der Hauptakteur, was das sanfte Herangehen an IT als Mittel zur Förderung von unabhängigen und qualitativ hochwertigen Formen der Erwachsenenbildung angeht. Was die Arbeitsteilung betrifft, ist Lernfeld Sprache für die Projektleitung und die inhaltliche Leitung verantwortlich. Der Koordinator muss den gesamten organisatorischen und finanziellen Teil übernehmen und den Partnern erklären, wie man die Dinge im Einklang mit den Richtlinien durchführt. Das restliche Budget ist ein Ausdruck der Kalkulationen, Selbsteinschätzungen und Arbeitsbeschreibungen der Partner, im Sinne von Geld und Input.

Wenn man die Beziehung zwischen den Ressourcen und den Ergebnissen von der Seite der Ergebnisse aus betrachtet, kann man sagen, dass die (von Schweden eingebrachte) Plattform zwar verschiedene Zwecke erfüllte, aber nicht wirklich in der geplanten Form benutzt wurde: nämlich als Mittel der angeleiteten wie auch der freien Interaktion zwischen den Partnern. Die Plattform wurde zum Austausch von

Dokumenten benutzt (durchschnittlich sechs Personen luden ein Dokument herunter). Sie wurde als Kontaktstelle verwendet (etwa dreißig Eintragungen). Aber es mangelt nach wie vor an projektbezogener Diskussion bzw. an strukturierten Reaktionen, an der Diskussion in den Untergruppen und an der Interaktion bei Stellungnahmen, Anfragen, Memos.

Fazit: Das Öffnen und Lesen der Dokumente auf der Plattform klappt, aber das Schreiben und Einbringen ist ein Problem. Das Strukturkonzept für offenes und flexibles Lernen ist erst im Entstehen, die Elemente sind vorhanden, sie müssen nur zusammengeführt und in ihrer Interaktion und Nähe dargestellt werden (siehe Kapitel 3A – 3C).

Zusammenfassend kann man sagen, dass noch weitere Untersuchungen gemacht werden müssen; die Untersuchungen müssen spezifischer und konkreter werden, was in den letzten zwei Projektjahren auch tatsächlich der Fall war.

Auch eine Homepage wurde entworfen:
<http://www.folkbildning.net/~rereal.project>

Lernergebnisse

Aus den positiven und negativen Dingen, denen man im Lauf der Arbeit begegnet, lässt sich sehr viel lernen, was sich wiederum in tiefergehender und erfahrener Ehrlichkeit und Authentizität äußern wird.

5) Lernen als Dimension der Projektarbeit

- Der Entstehungsprozess der Gruppe ist an sich ein Lernfaktor für eine Gruppe, die zusammenarbeitet. Die Gruppe war auf diesen Lernprozess nicht von Anfang an vorbereitet. Es ging mehr um Säen und Ernten, als darum, alles wachsen zu lassen und nur einzugreifen, wenn es nötig war.
- Durch die Dichte und die Dimension der Aufgaben brauchte die Gruppe Zeit, um die Aufgaben in verdaubaren Portionen zu assimilieren.
- Die Vielzahl der Gruppenfaktoren offenbarte sich im unterschiedlichen Verständnis von Begriffen und Grundkategorien. Dasselbe galt für die Versuche, die verschiedenen Kontexte und Hintergründe zu verstehen.
- Jedes Gruppenmitglied musste seine / ihre pädagogische Identität und Position innerhalb des gemeinsamen Projekts finden, ohne die eigene Position in Bezug auf die Schlüsselfragen des Projekts aufzugeben (oder sie überhaupt zum ersten Mal zu entwickeln).
- Das REREAL-Projekt beabsichtigte, die Qualitäten einer Art des Lernens aufzuzeigen, das im wirklichen Leben verankert und auch relevant ist. Die folgenden Aspekte zeigten sich in den Entwicklungsphasen des Prozesses:

- Faktoren des realen Lebens, Hintergrund, kulturelle Unterschiede, Tradition und Geschichte werden immer eine wesentliche Rolle bei der Zusammenarbeit spielen, insbesondere bei der gemeinsamen Arbeit an einem transnationalen Prozess.
- Respektvolles und aufmerksames Herangehen ist eine europäische und demokratische Tradition: es erfordert Zeit und eine Atmosphäre des Vertrauens, ehe man die Unterschiede schließlich als Teil des Arbeitsprozesses betrachten kann.
- Die Inhomogenität von Hintergrund und Sprache stellt einen zusätzlichen Wert dar, wenn sie von der Gruppe als Reichtum an Ressourcen Ernst genommen und reflektiert wird. Die Gruppe wird scheitern, wenn sie diesen Faktor ignoriert.
- Eine Gruppe dieser Größenordnung und Heterogenität verlangt ein hohes Maß an Unabhängigkeit, Arbeitsteilung und das Übernehmen von Verantwortung. Arbeitsteilung und Verantwortung müssen auf große Entfernungen und auch langfristig funktionieren.

All das erfordert eine starke Präsenz im Projekt. Gleichzeitig muss man sich mit Zielen und Partnern aus der Distanz begnügen. Diese Art Präsenz geht nicht ohne zusätzliches und umfassendes Reflektieren, Schreiben, Bearbeiten und Verarbeiten, Interaktion und Austausch einer Unmenge von Informationen vor sich, die erst einmal verdaut werden müssen. Die Ressourcen scheinen, im Vergleich dazu, was man an Zeit und Raum im persönlichen und finanziellen Sinn benötigt, stets begrenzt zu sein. Entfernungen müssen überwunden werden: viele und immer wieder. Man muss die Begriffe und Kategorien kontinuierlich und stets neu klären und „Arbeit an Sprache“, Verständnis und Begreifen als essentielle Fragen beim Lernen betrachten. Man muss alle lernbegleitenden Maßnahmen und Steuerinstrumente in Betracht ziehen.

Das gilt voll und ganz für die Bedingungen in einer offenen und flexiblen Lernumgebung (siehe Kapitel 3A und 3B).

3. AUF DER SUCHE NACH PRAKTISCH BEWÄHRTEM

Einleitung

Dieser Abschnitt des REREAL-Manuals hat die Aufgabe, Begriffe, die immer wieder verwendet werden, auf ihren Bedeutungsrahmen abzuklopfen und das Konzept der Rahmenbedingungen für OFL an klar umrissenen Kernfragen abzuhandeln.

Dieses Kapitel ist in drei Unterkapitel geteilt:

3 A) hat den Titel **Zusammenschau der einschlägigen und aktuellen Literatur**.

Dieses Unterkapitel soll auch die Auffassungen und die Denkansätze zeigen, die in der Praxis bereits umgesetzt wurden und sich als richtungsweisend bewährt haben; die also als Vorgabe für jedes Arbeiten in OFL zu betrachten und durcharbeiten sind.

3 B) hat den Titel **Konzepte und Vorstellungen für offene und flexible Lernformen**. Dieses Unterkapitel zeigt die Kernfragen unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die Konsortiumsteilnehmer und deren Anleitungswert in der Praxis. Die Positionen, die zum Ausdruck gebracht werden, sind solche, die in der Praxis der Erarbeitung und der Umsetzung entwickelt wurden. Die unterschiedlichen Stimmen zeigen die Spezifika und Spezialgebiete der einzelnen Partner. **3 C)** hat den Titel **Partner lernen voneinander durch den Austausch von Ideen**. Die Austauschprozesse im Projekt werden beschrieben und zwar so, dass deutlich wird, wie sie die Bewusstheit über die Kernprobleme gefördert haben und was das praktisch heißt. Es geht auch ganz allgemein um den Stellenwert des Austausches bei offenen Lernformen. Die Fragestellungen und Probleme, die im REREAL-Projekt auftraten, sind wie ein zusätzlicher Spiegel zur differenzierten Wahrnehmung der Zentralfragen.

A) ZUSAMMENSCHAU DER EINSCHLÄGIGEN UND AKTUELLEN LITERATUR

Im Zuge der Bemühungen, aus den REREAL-Partnern eine Gruppe und aus dieser ein kooperierendes Arbeitsteam zu machen, hat sich immer wieder herausgestellt, dass wir uns manchmal über gemeinsame und vergleichbare Ziele sehr klar waren, und dann wieder, oft in der gleichen Phase, vielleicht zeitversetzt, dann wieder so gut wie zeitgleich, tappten wir hilflos in undurchsichtigen Tiefen.

Begonnen hatten wir damit, offene Lernformen als besonders geeignetes Mittel zu betrachten, Bildungsmöglichkeiten vielschichtiger anzubieten und damit Zugangs-

barrieren abzubauen. Wir waren damit befasst, herauszufinden, wie sich diese Annahme auf das gesamte Umfeld des Lernens und der Lernangebote auswirken könnte. Wir waren fest entschlossen, uns dem Denkmodell des „lebensbegleitenden Lernens“ von der umgekehrten Perspektive zu nähern: an wen wird dabei gedacht, welche Menschen sollen davon angesprochen werden und hilft es, die dringlichen Probleme, nämlich Lernformen, die vom Lerner ausgehen, zu entwickeln und dazu ICT als Hilfe und Erleichterung einzusetzen, mit der Intention, dem Lernenden mit bedürfnisorientierten Angeboten und Lerndienstleistungen entgegen zu kommen.

Während wir uns bemühten, aus so verschiedenen Teilen eine Gruppe zu bilden – jeder Teil mit eigener Geschichte, eigenen Traditionen und praktischen Arbeitserfahrungen –, sammelten wir zwei ganz wichtige Einsichten, die auf den ersten Blick widersprüchlich scheinen: jeder von uns nimmt für sich in Anspruch und ist davon überzeugt, offenes Lernen zu praktizieren, folgerichtig müssen auch die unterschiedlichen Vorstellungen Teil der umfassenderen Begriffsmodelle werden. Andererseits ergibt sich gerade daraus die Notwendigkeit, das Begriffsfeld offenes Lernen, lebensbegleitendes Lernen, Fernlernen, Kompetenzenlernen und andere Kategorien klarer festzulegen. So begannen wir, die Begriffs- und Konzeptdebatte neuerlich aufzuzulsen und diese Begriffe im Lichte der bereits gemachten praktischen Erfahrungen als OFL-Arbeitsgruppe zu betrachten und differenzierter zu definieren.

Betrachtet man zum Beispiel den Begriff Offenes Lernen breiter und facettenreicher oder enger und einschränkender, so stellt man fest, dass immer, wenn man hat den Begriff adäquat erfasst, das weitere oder engere Feld des anderen Extrems auftaucht.

Also fanden wir uns mit der Tatsache ab, dass beide – der engere und der sehr breite Begriffsrahmen – in der Praxis vorkommen und Bedeutung haben. Für unsere Arbeit hat das bedeutet, auch damit zu leben und zu arbeiten, dass diese Begriffe nicht endgültig zu definieren sind. Es war uns damit möglich, zu begreifen, dass es immer wieder wichtig ist, neu zu überlegen, neu zu argumentieren und neu zu definieren, dass dieses Bemühen letztlich darin mündet, die Aspekte, die eine Rolle spielen, besser zu erkennen und zu fassen. Auch diese Entdeckung bewog uns, uns ein wenig genauer mit neueren Arbeiten zu befassen.

Was die Leserschaft betrifft, so schien es uns interessanter und lebendiger, diese Auseinandersetzung so zu zeigen, dass sichtbar wird, wie wir uns angenähert haben, worum es uns ging und was wir aus diesem Studium für uns gewonnen haben.

Wir zeigen in diesem Unterkapitel mehr, was wir gedacht und gesucht haben, nicht so sehr das Material, auf das wir uns dabei beziehen (dieses Verfahren firmiert unter dem Begriff des ressourcenorientierten Arbeitens). Was wir ihnen als Lesern nahe bringen wollen, ist, wie wichtig es ist, die eigene Praxis immer wieder an den Ideen und Modellvorschlägen zu überprüfen – im Sinne von sich Rechenschaft über die eigene Arbeit ablegen – und dass wir uns aus diesem Grund auch mit der gesamten Bandbreite der stattfindenden Debatte beschäftigt haben. Die Theorie-Praxisdebatte in OFL ist eine Auseinandersetzung um Grundfragen von Lehren und Lernen, vor allem in für Erwachsene passenden Formen.

Wir können uns nicht rühmen, den Ansatz und die Fundierung im Alleingang entwickelt zu haben. Was wir allerdings sagen können, ist, dass wir uns nicht als Epigonen oder Gefolgsleute einer Auffassung oder einer Richtung verstehen – wir sehen uns als Gesprächspartner und Vermittler: wir hören, überlegen und beziehen uns auf bisherige Ausgangs- und Bezugspunkte, manchmal jonglieren wir auch mit Materialien, Erfahrungen und dem methodischen „Gewusst wie“ in der praktischen Arbeit mit OFL.

Verschwommen versus klar abgegrenzt – offenes Lernen und Fernlernen

33

Als der Begriff offenes Lernen in den 70er Jahren geprägt wurde – formuliert wurde er damals vom Rat für Bildungstechnologien (Council for Educational Technology – CET) –, ging es vor allem um den *Abbau von Barrieren und Hindernissen gegenüber dem Lernen* (siehe dazu *A – Z of Open Learning* von Clive Jeffries, Roger Lewis, John Meed, Roger Merrit, NEC, 1990). Bereits 1977 war man sich im CET darüber klar, dass es um ein offenes System für Lernen geht, das dafür sorgt, dass mögliche Be- und Einschränkungen ständig beachtet und untersucht werden (siehe dazu *Open Learning Systems for Mature Students*, Charles Davis, CET). Bald darauf allerdings klang offenes Lernen nicht mehr nach Aufbruch und neuer Ansatz, sondern nach Pfusch: zweiklassig, isoliert, qualitativ unbefriedigend. Der Begriff wurde inflationär gebraucht, man versuchte Erfolgsrezepte zu propagieren, indem man „offen“ als verführerisches magisches Beiwort einsetzte. Gegenläufig allerdings der sich rasch verbreiternde Ruf des Kooperationsmerkmals Open University (OF): *Kein Akademiker in ganz Großbritannien bestreitet den Erfolg der Open University, dass Fernlernen gut funktionieren kann und dass die Abschlüsse und akademischen Ehren der OF genauso viel Wert haben wie die jeder anderen Universität. Emotional allerdings gibt es immer noch starke Reserven. Es wird daran festgehalten, dass das Lehren auf dem Campus, der persönliche Kontakt die richtige Art zu lehren ist* (siehe *Distance Education Trends Worldwide* von W. Perry, 1986). Der unmittelbar bevorstehende Antritt der „Informationsgesellschaft“ und die damit verbundenen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, die Vorstellung von Arbeit, von Kompetenzen und Lernen, lassen sich aus dem eben Zitierten heraushören. Und auch die Vorbehalte und die Abwehrhaltung, die die Auseinandersetzung nach wie vor prägen, sind da. Offenes Lernen ja, aber in einer qualitativ gut abgesicherten, überprüfbaren und vergleichbaren Form von Fernlehre. 1993 beschrieb Roger Lewis in seinem wegweisenden Beitrag *What is Open Learning?* die drei Grundelemente des offenen Lernens wie folgt:

- Offenes Lernen orientiert sich am Lernenden, nicht an der Institution.
- Offenes Lernen steht für die Nutzung einer breiten Palette von Lehr- und Lernstrategien.
- Offenes Lernen baut Barrieren und Zugangsbeschränkungen ab, die Menschen davon abhalten (oder abschrecken) zu lernen. Beim Abbau von Barrieren geht es vor allem um jene, die mit dem bestehenden üblichen Bildungs- und Ausbildungswesen einhergehen.

In den 90ern gab es eine tiefgreifende und kontinuierliche Debatte in England. Geführt wurde diese Debatte in der Zeitschrift *Open Learning*. Das Oszillieren zwischen Weichzeichnen und Verwischen und Präzisieren und Differenzieren konzen-

trierte sich vor allem auf Fragestellungen des Gebrauchs und Einsatzes der neuen Technologien und der Folgewirkungen dieses Einsatzes.

Lebensbegleitendes Lernen, offenes und flexibles Lernen

In demselben Jahrzehnt entwickelte sich auch eine neue Debatte: Konnten die herkömmlichen Formen des Lehrens und Lernens den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht werden? Diese Auseinandersetzung ergab sich aus und nährte sich von den laufenden Bemühungen von Forschern und der wachsenden Nachfrage nach tragfähigen, qualitativ hochstehenden flexiblen Lernangeboten für das Aufholen und Nachholen der Schulbildung und von Schulabschlüssen, das Nachholen von Ausbildung und dem Bedürfnis nach Spezialisierung und Zusatzausbildung, aber auch der gestiegenen Nachfrage nach einzelnen Kompetenzen und Fertigkeiten, also ein Nachholbedarf an Lernen und Wissen, und zwar in allen Bereichen des Arbeitslebens und des Bildungssektors. Neue Impulse erhielt diese Auseinandersetzung durch die Europäische Kommission (Teaching and Learning: towards the learning society, 1995), die OECD (Learning beyond schooling. New forms of supply and new demands, 1995) und die UNESCO (World Information and Communication Report, 1999, OECD <http://www.oecd.org/els/edu>; UNESCO <http://www.unesco.org>). Diese Organisationen erkannten, dass es galt, der drohenden Schere zwischen den „Informationsreichen“ und den „Informationslosen“ entgegenzuwirken und der Tendenz des Ausschlusses und der Marginalisierung im Bereich Bildung und Ausbildung etwas Wirksames entgegenzusetzen.

Unter dem Begriff des lebensbegleitenden Lernens begann die Vorstellung Konturen zu gewinnen, was das an strategischen und bildungspolitischen Umdenken erforderte und welche Maßnahmen und Hilfestellungen zu entwickeln seien. Dabei trat rasch die Kategorie des offenen Lernens in den Mittelpunkt, war doch ihr zentrales Anliegen, die Entwicklung und Umsetzung von erweiterten Zugangsangeboten. Von nun an begannen die Kategorien traditionelle und offene Lernformen als Paar behandelt zu werden, und zwar nicht mehr ausschließlich von jenen, die im Bereich offenes Fernlernen (ODL) aktiv waren, sondern mehr und mehr von den vielen, die aus Eigenem oder durch die Umstände genötigt waren, sich mit den herkömmlichen Bildungs- und Ausbildungsmethoden und -formen und deren Tauglichkeit zu beschäftigen.

In einem Beitrag aus dem Jahre 1994 stellten Andrew and Maureen Haldane dem Begriff Flexibles Lernen (Vielseitiges Lernen) alte und neue Entwicklungen gegenüber.

Quelle: *Managing flexible learning* von Andrew und Maureen Haldane, 1994.

Schwerpunkt traditioneller Lernformen:

Memorieren und Wiederholen
Lineares Arbeiten und Konkretisieren
Statische und unveränderliche Abläufe
Anpassung und Uniformität
Der Einzelne stellt sich der Konkurrenz

Lernen von Einzelinhalten: Lehrer bereitet Informationen auf
Fachlernen und Fachgruppen: Vermittlungsmodell: „die Kultur“
Voneinander isolierte Lerneinrichtungen
Technologie ist ein Werkzeug an sich
Der Zugang zu Bildungsangeboten ist limitiert
Einbeziehen der Eltern
Gemeinden entscheiden autonom
Industrielles Zeitalter

Lebensbegleitendes Lernen: Wertvorstellungen

Anregendes und freudiges Lernen: mit Liebe
Der gesamte Mensch ist gefordert: ethisch, intellektuell und körperlich
Denken, Kreativität und Persönlichkeitsentfaltung
Verschiedenheit und gemeinsame Anstrengung
Verarbeitungswissen wird an zentralen Inhalten gelernt: Lehren sind Lernbegleiter
Fächerübergreifendes Lernen: kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten
Verschiedene Lernstätten kooperieren in einer gemeinsamen Lernumgebung
Technologie ist integraler Bestandteil
Vielseitige (flexible) Nutzungsmöglichkeiten für Bildung
Tiefergehendes Einbeziehen der Eltern
Gemeindekooperationen
Eine Informations/Lerngesellschaft

Das industrielle Zeitalter

Repetitive Tätigkeiten
Mechanische Umsetzungsformen: gleichbleibende und gleichförmige Verfahren
Organisationen teilen sich in Abteilungen
Der Vorgesetzte ordnet an
Ausbildung orientiert sich nur an definierten Arbeitsfertigkeiten
Einförmigkeit des Arbeitsfelds
Die Arbeitsstätten sind klar unterschieden und abgesetzt
Technologie ist Werkzeug an sich

Das neue industrielle Zeitalter

Zufriedenheit mit der Arbeit zählt
Menschen sollen sich entfalten können
Denken, Kreativität und Intuition
Verschiedenheit und persönliche Wertschätzung
Zusammenarbeit, gemeinsame Anstrengung
Alle fühlen sich für die Qualität verantwortlich: Vorgesetzter ist Betreuer und
Begleiter
Breitgefächerte Ausbildung über das konkrete Arbeitsgebiet hinausreichend
Gemeinsame, auf Kooperation basierende Arbeitsumgebungen
Technologie ist integraler Bestandteil
Vielseitige (flexible) Nutzungsmöglichkeiten von Ausbildung
Einbeziehen aller Beteiligten
Partnerschaften zwischen Gemeinden

Vermittlungsformen und „vermittelnde“ Arbeits- und Lernformen

Der Begriff Flexibilität ist sicher aus dem Taylorismus geborgt, mit Anleihen bei der Kybernetik. Bewegung und Beweglichkeit wurden zentrale Kategorien bei der Organisation von Arbeitsprozessen und bei der Arbeit an und mit Maschinen. Die Erweiterung des mechanischen Maschinenbegriffs und der Begriffswelt von Funktionen und Funktionieren führte zum Studium von Systemen, Abläufen und Prozessen und zur Dimension des Beweglichen im Organischen, beim Denken und in den Interaktionen von Menschen und Maschinen. Eingang fand der Begriff des Flexiblen (Beweglichen, Vielseitigen) zuerst in den Ausbildungsbereich und über diesen Weg auch in den Bildungsbereich. Auf den ersten Blick scheint dieser Begriff noch vager als der des offenen und lebensbegleitenden Lernens, aber erst die Entfaltung und Benutzung dieses Begriffs hat die Unterscheidung zwischen Vermittlungsformen und „vermittelnden“ Arbeits- und Lernformen ermöglicht. Es stellte sich klar heraus, dass es nicht ein und das selbe ist, über Formen der Übertragung und der Vermittlung zu sprechen oder über vermittelnde Arbeitsformen. Vermittlungsformen bezeichnen einfach Organisationsformen des Lehrens und Lernens – also klassisches Fernlernen und kombinierte Formen des Fernlernens. Um etwas anderes geht es, wenn Inhalte methodisch und mit Hilfe von Werkzeugen im Lehren und Lernen „vermittelt“ werden. Diese Unterscheidung stellte so etwas wie einen Wendepunkt in der Debatte um OFL dar, aber auch im öffentlichen Bewusstsein und in der Wahrnehmung des Erneuerungspotenzials von offenem und flexiblem Lernen. Historisch spielt der Begriff des flexiblen Lernens eine wichtige Rolle, er verdeutlicht den Bedeutungsinhalt offener Lernformen in seiner ganzen Breite.

Der Begriff flexibles Lernen fragt vor allem nach der Anpassbarkeit des Lernverfahrens an die Bedürfnisse der Lernenden und beim Lernen: Was heißt Flexibilität, wenn es um Unterlagen und methodisches Wissen geht? Was heißt Flexibilität, wenn es um ein gemeinsames und kreatives Unternehmen geht? Letztlich bewirkte die Einführung des Begriffs flexibles Lernen, dass das offene Lernen aus der Umklammerung des Fernlernens gelöst wurde und gleichzeitig das zentrale Thema, nämlich die Separierung von Lehren und Lernen – ein Merkmal des Fernlernens –, als Potenzial für die Gestaltung beider Prozesse erkannt wurde. In der Folge beschäftigten sich Methodologen, Forscher und Pädagogen mehr mit der Interaktion zwischen den Bereichen und Vorgängen des Lehrens und des Lernens. Daraus entstand eine Auffassung des Lernens, bei dem Lehren als Hebamme und als Gouvernante des Lernvorhabens, zuständig für Wachsen und Gedeihen, verstanden wurde. Lehren in diesem Verständnis ermutigt und unterstützt den Lernenden und (ge)leitet unter Zuhilfenahme einer Reihe von Mitteln und Hilfsmitteln, darunter auch technischer und technologischer. Wesentlich aber ist, der Lehrende muss instrumentell denken lernen, damit er die Instrumente auch gebrauchen kann – daher auch der Begriff „vermittelndes“ Lernen.

Lernen als erwachsenengerechtes Lernen

In den 90ern war der Bildungs- und Ausbildungssektor durch drastische Umschichtungen zum Umlernen genötigt. Fort- und Weiterbildung, vor allem für Pflichtschulabgänger und berufstätige Fachkräfte, begann ein lukrativer Markt zu werden. Es gab und gibt hier scharfe Konkurrenz unter den diversen Anbietern, es haben sich neue „Spieler“ eingeschaltet, und die einzelnen Sektoren und etabliertere Einrichtungen wollen auch mithalten. Die Auffassung, jemand, der lernt, sei zumindest klar einem Feld, einer Bildungsbörse, einer Institution zuordenbar, hat sich ebenso überholt wie die, eine Bildungsinstitution solle für das „Bildungsgut“ und entlasse dann den Lerner „gut“ gefüllt. Die Gruppe der Lerninteressierten wird immer größer, sie ist so uneinheitlich wie die Bedürfnisse verschieden sind. Eines haben sie mehr oder weniger gemeinsam: Sie betrachten sich als Partner, die etwas lernen müssen oder wollen.

Lernen, das erweckte immer wieder die Vorstellung von Kindheit, Heranwachsen oder Jugend. Heute ist Lernen selbstverständlicher und unverzichtbarer Teil im Lebensweg junger und mittelalterlicher Erwachsener. Auch die sogenannten gereiften Studenten und Lernangebote und Initialen für die „dritte Generation“ sind von einer seltenen Erscheinung zu einer verbreiteten und ganz normalen geworden. Lernen am Arbeitsplatz, zu Hause, im Rahmen von öffentlichen Einrichtungen und der in Gemeinwesenarbeit, in Erwachsenenbildungszentren und in „virtuellen“ Räumen – all das hat nichts mehr mit dem Fachkaderwelsch von Spezialisten zu tun. Dazu kommt auch noch, dass das Nachholen und Aufholen von Bildungsabschlüssen, der 2. Bildungsweg, sehr nachgefragt wird und so wieder neue Gruppen im Bildungsbereich ihren Bedarf anmelden.

Auch diese Entwicklung hat zur Ausdehnung und Erweiterung der Bedeutungsvielfalt der Begriffe offenes und flexibles Lernen geführt und die Begriffe gleichzeitig geschärft. Es handelt sich um Menschen, die vielseitige Erfahrungen haben, die qualifiziert sind, etwas wissen. Sie erwarten, dass man ihnen passende Lernangebote vorlegt und die Lerneinrichtungen haben sich auch darauf eingestellt, diese Bedürfnisse zu bedienen. Diese Menschen sehen sich als Gegenüber, sie wollen das, was sie lernen, mitgestalten und als Beitragende betrachtet und behandelt werden.

Dieses Lernen findet inmitten des geschäftigen Lärmens und Treibens im Kampf um das tägliche Brot, um das Wohl und Wehe der Kinder statt. Lernen ist herabgestiegen aus den hehren Palästen und den Hohen Schulen und erweist sich auch in ganz anderen Situationen und bei unterschiedlichen Gelegenheiten als produktiv und instruktiv.

Lernen löst sich von den bisher beschränkenden Banden, den örtlichen und den geistigen, und es bemüht sich, die aufgetanen Unterschiede und „Entfernungen“ zu überwinden. Die Menschen sind da, sie wollen lernen, also gilt es Brücken und Wege zu bauen. Dabei spielen Orte und Plätze eine weniger große Rolle als gut durchdachte funktionelle Versorgungs- und Unterstützungssysteme und die entsprechenden Lerndienstleistungen. Es geht um leicht zugängliche, benutzerfreundliche Netzwerke, um flächendeckende Bildungsberatung und tutorielle Lernbegleitung durch qualifi-

zierte Tutoren. Aber auch um taugliche Systeme der Anrechenbarkeit, der Akkreditierung und Zertifizierung. Alle diese Begleitangebote sind wichtige Parameter für die Palette und die Vielfalt der Angebote, wichtiger als die Anzahl der Angebote oder die Zahl der Teilnehmer. Eine Grundvoraussetzung für jede Art offenes Lernen ist fundiertes Wissen darüber, wie gearbeitet wird und was während des Lernprozesses passiert.

Erwachsenengemäßes Lernen, Erfahrung und Lernen als Interaktion

In seinem 1998 wieder aufgelegten Buch *Adult Education and Continuing Education*, Routledge, London, New York, befasst sich Peter Jarvis in einem Kapitel ausführlich mit dem lernenden Erwachsenen und mit erwachsenengemäßigem Lernen. Gleich zu Beginn nimmt er Bezug auf eine noch immer vorbildliche Untersuchung, die 1990 von V. McGivney im Auftrag des NIACE (National Institute of Adult Continuing Education, <http://www.niace.org.uk>) durchgeführt wurde und als *Access to Education for Non-Participant Adults* nachzulesen ist. Jarvis nennt die folgenden Hindernisgründe für das Teilnehmen an Bildungs- und Lernangeboten, die Liste reiht die häufigst genannten Hindernissen vor den weniger häufig genannten:

1. Zeitmangel
2. Schlechte nachhaltige Schulerfahrungen
3. Geldmangel
4. Mangel an Selbstvertrauen
5. Entfernung vom Kursort
6. Mangel an Kinderbetreuung
7. Tagsüber keine Zeit
8. Bildung wird als unerheblich betrachtet
9. Mangel an Verkehrs- und Transportmittel
10. Das unangenehme Gefühl, Nachts unterwegs zu sein

Es bedarf keiner großen analytischen Anstrengung, um zu sehen, wie hier offene Lernformen zur breiteren Teilnahme ermutigen und diese erleichtern könnten. Allerdings, kaum sind diese offensichtlichen Barrieren überwunden, drängen sich rasch andere in den Vordergrund und treten immer wieder während des gesamten Lernprozesses auf. In der Art, wie diese Barrieren sich melden und in welcher Form sie zu Hindernissen werden, zeigt sich bei jedem Einzelnen in einer sehr persönlichen Form und spiegelt die verschiedenen kulturellen Komponenten wider, aus denen sich seine Persönlichkeit zusammensetzt. Auch der Einzelne ist nämlich ein Netzwerk verschiedener Kulturen.

Dieses Verständnis einer ständigen Lernrotation zwischen dem Individuellen und dem Kulturellen ist selbst ein Modelltypus für ein interaktives Verständnis von Lernen. Die Kultur ist etwas Wirkliches und alles Durchdringendes und zur gleichen Zeit ist sie etwas sehr Dynamisches und Flüchtliges und in all diesen Teilen äußerst wirksam. Es gibt so etwas wie einen ständig vor sich gehenden Austausch zwischen dem individuellen und dem kulturellen Umfeld, beide beziehen sich auf etwas, das als kulturelle und als individuelle Erfahrungen erfasst und aufgenommen worden ist und wird. Dieses kontinuierlich ablaufende und durch neue Impulse immer wieder ener-

getisch und inhaltlich neu aufgefüllte Modell könnte man durchaus als exemplarisch für das lebensbegleitende Lernen betrachten und daran auch studieren, welchen Wirkungsradius und welche Nachhaltigkeit ein in diesem Sinn betriebenes lebensbegleitendes Lernen haben kann.

Die Dynamik selbst ist etwas interaktives, die beteiligten Seiten bewirken Veränderung und werden dabei selbst verändert. Man könnte diesen Prozess auch als ein Verfahren bezeichnen, in dem Erfahrung in etwas Gewusstes und Bewusstes verwandelt wird, es handelt sich dabei um ein erfahrbares Wissen, das gleichzeitig auch Teil einer über das Eigene hinausgehenden Erfahrung und Wissen ist.

Dieses Wissen wird zum Ausgangspunkt für den nächsten Erweiterungsschritt, in neue Erfahrung hinein und in weitergehendes Wissen (Peter Jarvis: *Paradoxes of Learning*, 1992, San Francisco, School of Educational Studies; <http://www.surrey.ac.uk/education/staff/pjarvis.htm>). *Lernen beginnt also immer mit dem Erfahren. Es gibt kein Lernen, das nicht mit der Erfahrung anfängt, obgleich das Bewusstseinsniveau des Lernenden natürlich eine wichtige Rolle spielt, und zwar sowohl auf der Ebene der Erfahrung als auch auf der Ebene des daraus resultierenden Lernens* (Jarvis, op.cit. 1997). Peter Jarvis bemüht sich also, einen Begriff von Erfahrung herauszuarbeiten, bei dem die Kodierung von Erfahrung, Wissen und Bewusstsein im Vordergrund steht, und wie sie in der Folge auch zu der je spezifischen Art des Einzelnen, Neues und Unbekanntes zu entschlüsseln, also zu dekodieren führt und zu neuen und unbekanntem Dingen. *Erwachsene bringen in jeder Lernsituation ihre Erinnerungen, die sie mit der Einordnung ihrer bisherigen Erfahrung verbunden haben, mit. Und das hat für das Lernen sowohl Vorteile als auch Nachteile* (Jarvis, op.cit. 1997). (Ein Nachteil wäre zum Beispiel das Nachlassen der Gedächtnisfunktion, die Autorin.)

Geht man von der interaktiven Qualität dieser Art fördernden und fordernden Lernens aus, so hätte dieser Lernansatz die Konsequenz, dass Lehren vor allem darin bestünde, jene Teile der Angebotspalette im Rahmen der „Lernkulturen“ auszuwählen, die es dem Lernenden auf dem Hintergrund seiner ganz spezifischen Erfahrungswelt möglich machen, neu zu überdenken, neu zu modellieren und neu zu formulieren. Erfahrung hat viele Dimensionen: Die unmittelbar sinnliche, die vermittelte Erfahrung durch Mitteilungen, die weitab vom eigenen Erfahrungshorizont liegen, oder die Erfahrung, die wir sammeln, wenn uns andere ihre persönlichen Erfahrungen überlassen. Bis zu einem gewissen Grad ist jede Erfahrung nichts anderes als die Fähigkeit, zwischen dem Geschehen und dem Vorgang selbst und der Frage, wie dieser interpretierbar ist, Zusammenhänge herzustellen und diese Zusammenhänge unter verschiedenen Gesichtspunkten zu kombinieren.

Eine Konsequenz dieses Ansatzes ist, dass der Lernende vielfältigen Gebrauch von seinen reichlich vorhandenen „Lagerbeständen“ machen kann und ihm dabei geholfen wird, diese vielseitig zu nutzen. Die Erwachsenen werden damit eingeladen, zu untersuchen, wie dieser Prozess des Erfahrung machen und des Wissen zu Erfahrung machen vor sich geht und wie sie dadurch zum Teil einer von ihnen selbst geschaffenen Lernkultur werden – und diese wiederum zu einem Teil ihrer Lebenskultur. Diese Art erwachsenengemäßen Lernens und der offenen Lernformen, die sich an diesem Modell orientieren, sind die treibenden Impulse der Projektidee REREAL. *Lernen heißt viel mehr als sich in eine Bildungsinstitution einzuschreiben und sich an Bord eines Kurses zu bege-*

ben. Es ist eine durch und durch soziale Aufgabe, in der das Sozialeben den gesamten Prozess durchdringt (Jarvis, op.cit.).

Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Bedürfnissen von Lernenden

Offene Formen im Rahmen des Bildungssystems sind nicht „flexiblere Vermittlungsformen“ (welcher Begriff dafür auch immer gerade in Mode ist). Es geht bei ihnen darum, Offenheit als Teil des Lebens hochzubalten und zu schätzen und das vorhandene Bildungs- und Ausbildungssystem dafür offener zu machen, offener und aufnahmefähiger für die Bedürfnisse, für die Interessen, für die Lebensumstände der Lernenden, für die Gemeinden und Gemeinschaften, in denen das Lernen stattfindet, für die Industrien und Unternehmen und für die Gesellschaft als solche (Terry Evans, *Understanding Learners in Open and Distance Education*, Kogan Page, 1994). Das genannte Buch möchte Pädagogen und Unterrichtende dazu anregen, zu Forschern auf ihrem eigenen Arbeitsgebiet zu werden. Der Autor versucht, die Wahrnehmungsfähigkeit zu steigern, empfänglicher zu machen für die unterschiedlichen Lebensgeschichten von Erwachsenen, die lernen: die Schulerfahrung, oftmals eine Zeit voll von negativen Erlebnissen, dann wieder eine schier nicht enden wollende Geschichte der Langeweile; Pech aufgrund verschiedener Mangelumstände, persönlicher oder finanzieller Katastrophen; ein Bündel an hoch entwickelten Fertigkeiten und oft auch Wissen, das bislang unbeachtet und ungeachtet geblieben ist und für das es auch wenig Ausdrucksmöglichkeiten gegeben hat, sodass sich Vorlieben und Stärken noch gar nicht richtig herausgestellt haben. Da gibt es Erwachsene, die sind daran gewöhnt, sich beim Lernen auch selbst zu organisieren. Dann gibt es welche, die werden heimgesucht von Phasen, in denen sie ganz lernbegierig sind, die dann ebenso schnell auch wieder verfliegen, und dann gibt es wieder viele, die eine Geschichte von kleinen und auf den ersten Blick unerheblichen Lernerfahrungen haben und das vielleicht bislang gar nicht zur Kenntnis genommen haben.

Evans möchte Lehrenden und Tutoren zeigen, wie sie ihre Lernenden verstehen können und mit ihnen auch zum Interagieren kommen: nämlich als Austausch zwischen dem, was für die Lernenden als Lerner aber auch als die Persönlichkeiten, die sie sind, wichtig ist. Evans untergliedert sein Buch in sechs Unterabschnitte. Jeder dieser Unterabschnitte steht für die Rahmenbedingungen eines Lernenden: Geld, Geschlecht, Macht, Arbeit, Zeit und Alter. Unter der Rubrik *Arbeit* beklagt eine Lernerin die Wucht ihrer Arbeitsüberlastung: „Mann, Heim, Kinder kommen an erster Stelle. Dann kommt die Arbeit und das Lernen kommt am Schluss, bedauerlicherweise. Aber da gibt es keinen Weg raus. Am Schwersten für mich ist, meine Aufgaben zeitgerecht abzugeben, das gelingt mir so gut wie nie.“ Und unter der Überschrift *Zeit* ein Kommentar des Autors: *Es ist eines, sich klar darüber zu sein, was es heißt, sich diesem Unternehmen zu widmen, was es für ein Aufwand ist und was es von einem verlangt, aber es ist eine ganz andere Sache, für eine ziemlich lange Periode durchzubalzen, und zwar jeden Tag von neuem.*

Eine sehr umfangreiche und umfassende Auseinandersetzung mit Strategien des Umgangs, mit den unterschiedlichen Bedürfnissen erwachsener Lerner bietet eine vergleichende Studie von Arbeits- und Lehrerfahrungen in zwei verschiedenen europäischen Kulturräumen, in Norwegen und Schottland (*Distance Education in Norway and Scotland, Experiences and Reflections*, herausgegeben von Judith W. George, Børre Nylehn

und Ann Marie Støkken, 1996). Im Vorwort dieses Buches wird der Begriff der Vergleichsuntersuchung relativiert. Erling Ljoså betont, dass es *eigentlich passender wäre, das vorliegende Buch als eine Untersuchung zu bezeichnen, wie sich unterschiedliche institutionelle Strukturen und Einrichtungen auf die Bedürfnisse der Studenten und Lernenden, aus sogenannten abgelegenen Gegenden auswirken* (op.cit. 1996). Diese relative Einschränkung bringt sehr genau auf den Begriff, worum es eigentlich beim Herausfinden des „Gewusst Wie“ für das offene und flexible Lernen geht. Der kulturelle Hintergrund, die verschiedenen Strategien und bildungspolitischen Zielsetzungen, aber auch die unterschiedlich angelegten Bildungsziele und das hartnäckige Gewebe von traditionellen Institutionen sind von großer Bedeutung. Letztlich hängt es von diesen Faktoren ab, ob es gelingt, Anstrengungen und Initiativen in Richtung OFL fruchtbar zu machen oder mit ihnen unterzugehen, denn alle diese Faktoren wirken sehr stark auf die Natur der Lernangebote. Ohne Rücksichtnahme auf den Charakter des Angebotenen und ohne diesen zu überdenken, lassen sich die brauchbaren Schritte von OFL nicht produktiv umsetzen.

Gerade zu diesem Punkt hat der Essay *The Distance Mode in Scottish Higher Education* von John Cowan in diesem Band Wichtiges beizutragen, indem er erläutert, was es zu unterscheiden und genau zu betrachten gilt. Schottland eignet sich schon vom Ambiente her für das Aufwerfen grundsätzlicher Fragen. Schottland wünscht, in seiner Eigenständigkeit und in seiner Unterschiedlichkeit akzeptiert zu werden und als Unterschiedenes Teil des Vereinigten Königreiches zu sein. Die schottische Bildungstradition hat ein sehr stark ausgeprägtes Motto: *Der befähigte Bub, wie einfach seine Herkunft auch sein möge, ihm soll die Bildung dienen. Die Topographie Schottlands bedeutet, es gibt ... eine dichte Bevölkerungskonzentration im sogenannten „Zentralgürtel“; der Streifen von Dundee bis Aberdeen im Nordosten, und dann gibt es die riesigen Gebiete mit einer sehr niedrigen Bevölkerungskonzentration, mit wenigen und schlechten Straßen ... Schottland hat einen hohen Anteil von in der Isolation arbeitenden Studenten und Lernenden ... die Schotten sind davon überzeugt, ... dass sie sich unterscheiden, und sie stehen zu diesem Unterschied und daher wollen sie auch beim Finanzieren jenen Zusatzaufwand leisten, damit die Bemühungen in Richtung Unterscheidbarkeit möglichst gut aufgehen.* Das schottische Bildungswesen ist daher sehr stark daran interessiert, lernerzentrierte Lehr- und Lernformen zu etablieren und anzubieten. Ein lernerzentrierter Bildungsansatz wird als entscheidender Faktor betrachtet, wenn es um den nötigen Spielraum für die Verschiedenheit der Herkunft und der Bedürfnisse geht und darum, einen Lernspielraum zu schaffen, damit sich Unterschiede entfalten können. Es geht dabei um Grenzziehung und Begegnung zwischen Kollektiven, sozialen und individuellen Markenzeichen und Unverwechselbarkeiten. Lernerzentriertes Unterrichten ist mehr ein Prinzip als ein spezifisches Lehrangebot. Es geht darum, bei jedem Angebot am Lernenden anzuknüpfen und ihm die Achtung zu erweisen, die ihm gebührt.

Lehrerzentriertes Unterrichten überlässt die Entscheidungen über die Ausrichtung und Richtung der gemeinsamen Arbeit dem Lehrer. Wohingegen ein lernerzentrierter Ansatz die Lernenden befähigt, ihrerseits Entscheidungsgrundlagen herauszufinden und sich gerichtet zu entscheiden. Daher kann es ausgesprochen flexible und offene Angebote auf einem Universitätscampus, in einer durchaus traditionellen Institution und auf dem Arbeitsplatz geben, wohingegen Fernlernen nicht notwendig offen und flexibel sein muss.

Die unterschiedlichen Übertragungsweisen von Inhalten, wie sie auch immer bezeichnet werden, ob in Kategorien der Technologien oder in Kategorien physischer Präsenz oder Absenz – sie sind nicht Produkt *grundlegender pädagogischer Auffassungsunterschiede hinsichtlich dieser Übertragungsformen. Die pädagogischen Auffassungsunterschiede zeigen sich vielmehr dort, wo es um die Möglichkeiten, aber auch die Einschränkungen des jeweiligen Mediums, um die Persönlichkeit der Lehrenden und auch der Lerner geht, um die Arten und kurrikularen Neukonzeptionen, in denen sich Individualität zeigt, und um die Rahmenbedingungen für Bewertungsvorgänge ... aber auch um das Vorstellungsmodell von strategischem Lernen und der bewussten Unterscheidung zwischen einem tieferen und einem oberflächlicherem Zugang zum Lernen geht* (Marton F. et al, *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press, 1984).

Das sind also die pädagogischen Zentralfragen und sie bestimmen auch das Spektrum der Kernthemen für alle OFL-Unternehmungen. Entscheidend für die Kennzeichnung als offene und flexible Lernform ist etwa die Betrachtung, wie weit der Lernende mit einem Lernangebot die Möglichkeit hat, den Weg zwischen der Erfahrungsseite und seiner sehr persönlichen Zugangsweise zu finden und so auch zu einem ausgewogenen Verfahren für sich zu kommen. Es geht auch um die Verbindungsschienen, die dem Lernenden angeboten und für ihn auch immer wieder neu gebaut werden, zwischen dem gegenständlichen Wissen und Können und dem Methodenwissen und dem methodischen Können. Und es geht um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Vorgaben und Strukturen und der Entwicklung eines eigenen Bewegungstempos. Es geht um ein wohl durchdachtes Angebot für organisatorische und operationelle Belange, um das einfache und zeitgemäße Verfügbarmachen von Lernressourcen und um qualifizierte Begleit- und Betreuungsangebote des Lernens. An all den genannten Merkmalen lässt sich herausfinden, ob es sich um offene und flexible Zugangsformen handelt, und das ganz unabhängig davon, in welchem Ambiente umgesetzt wird und wie groß angelegt das Unternehmen ist.

Es gibt einen neuralgischen Punkt, und das ist die Entfernung. Fernunterrichtsangebote in den vergangenen 40 Jahren zeigen, dass Kombinationsangebote so gut wie immer nur einer Übertragungs- und Vermittlungsweise vorzuziehen sind. Als Kombinationsangebote werden im Rahmen des Fernlernens Angebote verstanden, die sowohl Gruppenarbeit, Zusammentreffen und persönliche Zusammenarbeit bieten, als auch sogenanntes Vermitteln über Distanzformen. Die Qualität ergibt sich natürlich nicht ausschließlich aus der Tatsache des Kombinationsangebots, sie wird nur dann eine bessere Wirkung erzielen, wenn sie auf pädagogischen Überlegungen beruhen, die dem Persönlichen und Physischen, dem Vermittelnden und Vermittelten genügend Stellenwert gibt und sie alle zusammenführt, um dem Lernenden besser zu dienen.

Der norwegische Autor Gunnar Gepperud (siehe *Distance Education in Norway and Scotland, Experiences and Reflections*, herausgegeben von Judith W. George, Børre Nylehn und Ann Marie Støkken, 1996) gibt uns die Möglichkeit, einen sehr eigenständigen pädagogischen Lernansatz kennen zu lernen. In seiner Arbeit beschreibt er die sich rasch verändernde institutionelle Bildungslandschaft in Norwegen. Wieder handelt es sich bei Norwegen geografisch um das Idealbild der Abgeschiedenheit und damit natürlich auch für das kulturell relevante Thema der Teilnahme und Beteiligung. *Gemessen an europäischen Standards ist die Mehrheit unserer Städte als Dörfer anzusehen.*

Bildung wird als ein Grundrecht für alle betrachtet und als ein demokratisches Recht, dem ein großer Wert zugeschrieben wird. Innovative Konzepte und Initiativen im Bildungsbereich haben in Norwegen Skepsis und Misstrauen hervorgerufen. *Der Glaube an angeleitetes, dirigierbares Herangehen an das Lernen, vergleichbar einem sehr autoritärem Monolog, wird hier als Voraussetzung für gute Lernresultate betrachtet. Diese Haltung ist in der norwegischen Kultur tief eingeebnet. Und dennoch hat sich dieser Wandel in Richtung Verantwortlichkeit für das eigene Lernen übernehmen zu einer durchaus gangbaren Vorgangsweise gemauert, die sich in einer Vielzahl von Anstrengungen niederschlägt.* Dazu beigetragen haben die Initiativen auf gesamteuropäischer Ebene in Richtung lebensbegleitendes Lernen, aber sicher auch die kraftvolle Entwicklung auf dem technologischen Sektor sowie das Konzept, unterschiedliche Kompetenzen in Netzwerken zusammenzuführen und damit dezentrale Angebote zuzulassen und doch das Beste an Kompetenz und Erfahrung zu nutzen.

All diese Entwicklungen sind eigentlich sehr produktiv in der Bildungspolitik aufgegriffen worden und haben zu einer sehr fruchtbringenden Kooperation von Institutionen und Konzentration von Können geführt. Es wurde landesweit als erleichternd empfunden, dass koordinative Gemeinsamkeit und direkte Zusammenarbeit den energieverzehrenden Kleinkriegen ein Ende gesetzt haben. Und die Idee der Arbeit in Netzwerken hat nicht nur die Experten aus unterschiedlichen Feldern zusammengebracht, sondern auch gezeigt, welche Möglichkeiten interdisziplinäres und interinstitutionelles Arbeiten schafft. In dieser Arbeitspraxis hat sich auch erwiesen, wie gut ein Spezialarbeitsbereich, das heißt eine Bildungsinstitution mit sehr spezifischen Interessen, mit einem eher allgemein orientierten Ansatz oder Projekt zusammengehen kann. Das Bildungswesen in Norwegen, und wenn man so will, gilt das nicht nur für Norwegen, sondern für ganz Europa, steht vor einer großen Herausforderung.

Ob man sich ihr stellt oder nicht, die Herausforderung ist da. So zeigt etwa eine von der OECD in allen OECD-Ländern durchgeführte Untersuchung, dass jeder vierte Schüler die untere Stufe der Sekundarbildung verlässt, und zwar mit der festen Absicht, niemals wieder in eine Schule zu gehen (op.cit. 1996). Auch in Norwegen wie in den meisten skandinavischen Ländern haben sich die Versuche, flexible Lernformen mitzudenken und umzusetzen, mehr an didaktischen und pädagogischen Vorstellungen orientiert als an der Technologie. Und dass, obwohl diese Länder bei der technologischen Entwicklung im europäischen Maßstab zu den Vorreitern zu zählen sind. Das stimmt überein mit jenem Herangehen, für das sich das REREAL-Projekt entschieden hat, das die didaktischen und pädagogischen Kenntnisse – schärfer noch – als „conditio sine qua non“ bezeichnet. Gunnar Gepperud hat das sehr stimmig zusammengefasst: Solange der Gebrauch von Medien etwas mit technologischen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu tun hat, wird dieser Gebrauch den Blick auf die zentralen Anliegen jeder Lehrsituation verstellen. Wenn jemandem etwa das Wissen über Gruppenarbeit und Gruppendynamik fehlt, dann hilft es gar nichts, die ganze Gruppe vor einen Fernsehschirm zu setzen oder vor einen Computer. Der weitreichende und sinnvollere Gebrauch von Medien und von Technologien ist nicht eine Frage technologischen Könnens, wonach es verlangt, ist die Bereitschaft, sich dieser Fragen qualifiziert auf dem Hintergrund didaktischen Wissens anzunehmen.

In einer interessanten Untersuchung über das Unterrichten von norwegischen Studenten in Schottland und das Lehren und die Vortragstätigkeit in den skandinavischen Ländern Schweden, Norwegen, Dänemark beschreibt John Cowan (op.cit. 1996) seine Beobachtungen über die auffälligen Unterschiede zwischen jenen, die ganz begierig sind zu interagieren und zu fragen, und jenen, die es vorziehen, dass man ihnen etwas vorträgt. In diesen beiden Gegenhaltungen werden ganz unterschiedliche Stile und Zugangsweisen und Aufmerksamkeitsspannen deutlich und auch Unterschiede in der Bereitschaft, etwas in Frage zu stellen oder die eigenen Gedanken zu Papier zu bringen.

Es ist besonders interessant, die Darstellung eines schottischen Open University Studenten zu verfolgen. Es handelt sich um einen qualifizierten Ingenieur, der voll berufstätig war während der sechs Jahre seiner Studienzzeit. Ian Colquhouns Bericht liest sich wie eine Anleitung für die wesentlichen Bestimmungsstücke von OFL. Obwohl sie, oder vielleicht gerade deshalb, weil sie aus dem Mund eines Mannes kommen, der von seiner ganz spezifischen Erfahrung erzählt. Er hatte sich mit OFL-Material zurechtzufinden, und das bedeutete, „ich konnte nicht vorankommen, ohne zu verstehen, ohne mir bestimmte Fertigkeiten anzueignen und diese auch anzuwenden, ohne nicht wenigstens Hinreichendes, wenn auch nicht Exquisites beherrschen“. Sein Studienbegleiter und -berater half ihm nicht nur durch die verschiedenen Schwierigkeiten des Timings, der Aufgabenstellungen, der Übungen und der gesetzten Deadlines, er half ihm auch dabei, mit seinen Studien weiterzumachen, obwohl er mit einem ungeheuer tragischen persönlichen Verlust und Trauer konfrontiert war. Er machte ihm Mut, in dieser Art eines offenen Lernangebots weiter zu machen und sich eine Studien- und Lerntechnik für sich selbst zusammenzubauen. Ian Colquhoun betont, dass er es trotzdem immer als Mangel empfunden hat, dass er nicht gemeinsam mit anderen und in einer Gruppe lernen konnte. Aber es gelang, auch diesen Mangel zu beheben. Er fand einen Mitstudenten und bildete mit diesem ein sogenanntes Lernerpaar. Er spricht aber auch ganz offen aus, wie schwer es ist, sich im Jargon des Lernens zurechtzufinden, wie schwierig es ist, das in das Familienleben einzubringen, und wie sehr die Familie ein Unternehmen dieser Art als den Auszug eines geschätzten Mitglieds aus ihren Reihen begreift und den Bildungsbereich als einen Rivalen wahrnimmt.

OFL – Begleiten lernen und Lernen als Begleitung

Als die OU 1969 entstand, gab es mehr kritische und negative Stimmen als positive. Die Zeitungen überboten sich im Nachweis, es werde Drop-out-Raten bis zu 85% geben. Hellhörig reagierte man rasch auf diese negative Prophezeiung: es wurden tutorielle Begleitangebote entwickelt und offeriert. Tutorielle Begleitangebote, tutorielle Dienstleistungen, Begleitung durch einen Tutor, Verfügbarkeit des Tutors als kontinuierlicher Ansprechpartner – die Begriffe werden nicht einheitlich verwendet, sie bezeichnen Unterschiedliches, sie differenzieren sich aber mit den verschiedenen Bedürfnissen an tutorieller Begleitung und mit dem differenzierten Verständnis, was tutorielles Arbeiten und Lehren heißen kann. Tutorielle Leistungen werden ergänzt um Beratung, psychologisch-didaktische Lernbegleitung und um die Zusammenarbeit

mit einem Mentor, letztere werden aber auch häufig als integrativer Teil der zahlreichen tutoriellen Aufgabenstellungen betrachtet.

Die Entwicklung von Begriffen ist, wie hier deutlich wird, sehr eng mit den „realen“ Entwicklungen verzahnt. Es ist daher wichtig, bei dem Begriff der tutoriellen Begleitangebote ein wenig länger zu verweilen, mit einem kleinen Abstecher in die Geschichte der Bildung. 1997 hat Wei Rufang seine Untersuchung *China's Radio and TV. Universities and the British Open University. A Comparative Perspective*, ZIFF (Zentrales Institut für Fernstudienforschung – Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen) vorgelegt. Eingangs lässt der Autor die Geschichte der philosophischen Denktraditionen, der Bildung und der elitären Bildungskonzepte kurz Revue passieren. Zwar sind die „exklusiven“ Rechte auf Bildung ein Elitenmodell. Die Exklusivität der Bildung im Sinne der besonders sorgfältigen, qualitativ hochwertigen Umgebung, Versorgung, Begleitung und der individuelle Bewegungsfreiheit bleibt allerdings ein besonders wertvolles Vorstellungsmodell für anspruchsvolle Bildung. Nach wie vor steht diese Bildungsidee, die hohe Schule der Universität, für das Glanzvollste an vorstellbarer Bildung und von Bildungsabschlüssen. Dem Autor geht es vor allem um die Geschichte der universitären Bildung – vom Mittelalter, als Bildung als eine Spezialabteilung des Glaubens betrachtet wurde, zur Differenzierung als Glaubensweg mit eigener Überzeugungskraft in der Renaissance und der Reformation, über die Anfänge des abgesetzten wissenschaftlichen Denkens und des freien Denkens im Humanismus bis zur Industriellen Revolution, in der Wissen mehr und mehr ein Wert an sich wurde, wenn auch nur für eine kleine Elite, sie beschränkte sich auf die männliche, weiße Aristokratie und eine minimale Gruppe Reicher.

In eben dieser Zeit entfaltete sich das Modell der tutoriellen Angebote in voller Blüte, wenn auch nur für die Wenigen, vom Glück Begünstigten. Jeder Student hatte seinen eigenen Tutor, zwar gab es ein strikt vorgeschriebenes Pensum, aber dieses wurde so aufbereitet, dass dem Studenten von allem das Beste verfügbar war: Ressourcen jeder sachlichen Art und von Diensten (der Butler, der Diener, der Koch, der Bibliothekar, der Gärtner), aber auch von Mitteln und Möglichkeiten (Buch- und Zeitschriftenbestand, kunstsinniges Ambiente und Kunst als integraler Teil des Studierens, Pflege der Philosophie in allen Wissenschaften, externe Studienaufenthalte und Gastprofessoren). Das ist die Wiege und die Heimstatt für die Vorstellungs- und die Begriffswelt der tutoriellen Begleitangebote: Es handelt sich um persönliche und sachliche Dienstleistungen, orientiert am Lernenden und orientiert am zu Erlernenden. Es geht in der Übertragung auf die Jetztzeit um alle Begleitangebote, die dem Einzelnen geleitend helfen, sich seinen Weg zu bahnen und seinen Weg zu gehen im praktischen und im theoretischen Bildungsreich.

Die Übertragung dieses Modells aus dem Bereich der Elitenbildung in Bildungsmodelle für gleichberechtigte Viele verdankt sich einer starken liberalen Tradition und Denkweise über Bildung. Diese Idee der freien, allgemeinbildenden „Hinausgeleitung“ (educare) betrachtet die Seite der persönlichen Entfaltung und Entwicklung als Mittel und Weg zur Befähigung, damit auch der Stärkung (siehe dazu die Bemühungen der City Lit, London, *History of the City Lit*, 1992). Diese Tradition schließt in der Folge das Angebot von Abendkursen für Erwachsene ein, dem Nukleus der Erwachsenenbildung, und das Konzept der Universitätserweiterung (Ende des 19.

Jahrhunderts in England), das sich in den letzten 30 Jahren voll entfaltet hat. Letzteres gilt vor allem für das Großbritannien, aber von dort aus erobert es auch den gesamt-europäischen Raum und findet mehr und mehr Akzeptanz.

Die tutoriellen Begleitangebote sind ein Sammelbegriff für eine Gruppe von klar unterscheidbaren Einzelfunktionen: es geht um das Gruppieren, Sortieren, Erläutern und immer differenziertere Beschreiben von Lernzielen, um das Aufbereiten in Happen und Schritten und das Wiedereinsetzen in den größeren Zusammenhang, also um sachlich-fachliche Orientierung und eine klare Vorstellung vom methodischen Wissen. Eingesetzt werden Hilfestellungen, Beratungstätigkeiten und praktische Unterstützung bei der persönlichen Entfaltung und bei persönlichen Problemstellungen. Zu überwinden gilt es Probleme, Irritationen, Hindernisse, Schwierigkeiten, die sich aus dem Fach, den fachlichen Gegebenheiten und den Fachkenntnissen ergeben und solche, die das Lernen mit sich bringt.

Es ist daher auch nicht weiter verwunderlich, dass eine neue Art von Büchern und neue Materialien und Unterlagen boomen, vor allem im angelsächsischen Sprachraum, aber auch mit zunehmender, wenn auch zögerlicher Resonanz in Europa. Es handelt sich um Bücher, die sich an den Lernenden und an den Tutor, also den Lern- und Studienbegleiter wenden, und an den Autor von Materialien und den Medienexperten. *The Open Learning Handbook* von Phil Race, Kogan Page Ltd, 1993, neu aufgelegt 1997, ist ein Buch dieser Art. Der Autor gestaltet sein Buch wie einen Dialog, wie ein sich ständig bewegendes Fragestellen und Antwortsuchen, um die Funktionen, aber auch Anforderungen an den Tutor fassbar zu machen: *Unter der Überschrift „Brauchen Lernende in offenen Lernformen tutorielle Begleitung?“ findet man die Stimme des Lernenden, er fühlt sich verwundbar, verunsichert und ausgesetzt, die ungläubige Stimme des Lernenden, aber auch des Tutors, wie teile ich mir die Zeit ein, wie finde ich die Zeit zur Begleitung, am Beginn, der so wichtig ist, wie halte ich durch – als Lernender und als Tutor –, was braucht eigentlich ein Lernender am Ende des Lebrgangs; für all dies helfen die 14 Punkte unter „Wie hilft ein guter Tutor?“ (op.cit. 1997).*

Die Stimmen und die Rollen wechseln, und damit auch der Ton, aber die Rollen, Stimmen und der Ton sind nicht mehr exkludierend, sondern haben das Ziel, anzueignen, einzuschließen, zu befähigen. Damit wird das Spektrum der Aufgabenstellungen und Qualitätsanforderungen an tutorielle Begleitangebote und das Anforderungsprofil an den Tutor sichtbar, das Buch nennt u.a. als Fachkompetenzen: die Fähigkeit, wie ein Mentor zu denken und zu wirken; die Fähigkeit anzuleiten, zu orientieren und zu ge- und begleiten; die Fähigkeit, in Bildungs- und Ausbildungsangelegenheiten sachlich und informiert Auskunft, Rat und Beratung zu geben, aufmerksam und mit geschulten Ohren zuzuhören, zu analysieren und daraus strategische Schritte zu entwickeln und die Lern- und Studiertechniken und -fertigkeiten zu fördern und zu vermitteln.

Eine andere Autorin, Bernadette Robinson, arbeitet in ihrem Essay *Research and Pragmatism in Learner Support*, 1995, heraus, dass das Gebiet der Begleitangebote für das Lernen und Arbeiten zwar übertoll ist mit Vorschriften und Beschreibungen, aber dürftig ausgestattet mit empirischen Daten und empirischen Untersuchungen. Die Autorin selbst ist aktiv im Bereich theoretisch fundierter empirischer Forschung,

1999 unter anderem in der Mongolei zur Untersuchung der Wirkung von Fernlernangeboten. Involviert in zahlreiche Projekte im Grenzbereich zwischen Bildung, Wohlfahrt und Gesundheitswesen, bemängelt sie an den gängigen Untersuchungen, dass sie mehr an der Lobpreisung der Überlegenheit der einen Medien gegenüber anderen Medien orientiert sind, fallweise auch an der Senkung der Drop-Out-Rate. Wenig aber wird geforscht zur Konzeptpalette der Lerndienstleistungen und Lernbegleitangeboten und über deren Funktion(en) für die Tragfähigkeit des Lernunternehmens und des Lernerfolgs. Ihr Begriff der Unterstützung (und Stützfunktionen) für den Lernenden gehört zu den weitreichendsten Kategorien in einer an Begriffen und Begriffsbestimmungen nicht armen Auseinandersetzung. Sie bezieht sich definitorisch auf eine Arbeit von C. Gibson (1990), die sich an den Auffassungen von Kurt Lewin (Mitbegründer der Aktionsforschung, der Gruppendynamik und der experimentellen Sozialpsychologie) orientiert und an seinen 1936 formulierten Prinzipien der topologischen Psychologie als theoretischen Rahmen. Robinson beschreibt die Forschungsbefunde, die im Bereich „bewährte Praxis“ unternommen wurden, um die Aussagen über den Wirkungsradius von Begleitangeboten zu belegen, und reiht sie wie folgt:

- Der gut funktionierende Kontakt zwischen Institutionen und Lernenden verbessert die Leistung und unterstützt Kontinuität und Durchhaltevermögen.
- Es gibt eine eindeutig positive Korrelation zwischen in kurzen Abständen durchgeführten „Abrundungen“, also Zusammenfassungen und Einschätzungen des momentanen Standes, Feedbacks und Hilfen beim Finden des eigenen Tempos.
- Vielgestaltige Austauschgelegenheiten – die Summe der vielen Interaktionen – wirken eindeutig positiv auf den Lern(er)erfolg, ebenso jede Hilfe und Unterstützung, die beim Ordnen und Sortieren orientiert.
- Die Lernenden wollen und brauchen die Beziehung und die Kontaktaufnahme zu den Mitarbeitern, die die Begleitangebote offerieren.
- Die Anfangs- und Einstiegsphasen, Ausschreibung und Ankündigung bis zur Kurseinschreibung und den Initialgaben entscheiden über den späteren Erfolg oder Misserfolg.
- Persönliche Verpflichtungen und Zeitmangel sind starke „Abhalter“, also hinderlich für intensive Lern- und Bildungsprozesse.

Gestützt auf diese recht eindeutigen, empirischen Befunde fasst die Autorin Lernbegleitangebote und Lerndienstleistungen als Unterstützungsleistungen für den Lernenden auf drei Ebenen: Lernformen: Organisation, soziale und persönliche Formen zu arbeiten und zu lernen. Lernutensilien: Ressourcen, Unterlagen, Ausstattung, Netzwerke, kommunikative Umsetzung, Bibliotheken. Lernbegleitung: persönliche Anleitung auf sachlicher, methodischer und psychologischer Ebene.

Diese Ebenen haben für Bernadette Robinson die folgenden Elemente:

- Persönlicher Kontakt zwischen Lernenden und den „Unterstützungsakteuren“ in verschiedenen Rollen.
- Kontakt mit Kollegen und Gleichgesinnten.
- Individuell abgestimmte und formulierte Feedbacks.
- Zusatzmaterialien, Manuskripte, Notizen und Leitfäden.

- Lern- und Studiengruppen und Einrichtungen – physische und virtuelle Kommunikationsplattformen.
- Zugang zu Büchereien, Labors, Ausstattung und technischen Hilfsmitteln.

Diese sechs Elemente sind in jeder Lernsituation konstitutiv, ihre Zusammenstellung, Ausrichtung und Gewichtung variiert mit dem Kurs oder Lehrgang, mit den Lernzielen, mit dem Umfeld, den Vorgaben und von Land zu Land. Die gelungene Interaktion zwischen diesen sechs Elementen ist eine Frage der genauen Auseinandersetzung mit den Bestimmungstechniken und Vorgängen des je konkreten Lernvorhabens und des daraus sehr bewusst entwickelten „kurrikularen“ Designs. Letzteres ist entscheidend für den praktischen Umsetzungserfolg. Kontinuierliche Forschung auf diesem Gebiet könnte klar machen, dass die Umschichtung in Richtung unterstützendes Begleiten für das Lernen dem Experten nichts von seinem Spezialwissen kappt oder sein Fachkönnen und didaktisches Know-how überflüssig macht, sondern im Gegenteil in den Begleitangeboten des OFL breiter anwendbar wird.

Eine andere wichtige Ergänzung und eigenständige Seite der Beschäftigung mit Lernbegleitangeboten ist die erweiterte und gründliche Auseinandersetzung mit der Kategorie und den Leistungen der Beratungstätigkeit von qualifizierten Beratern. Auch dieser Begriff hat einige Wandlungen hinter sich. Generell stärker mit den Aspekten von Information, Auskunft und Ratgebern verbunden, beginnt sich in den beraterischen Tätigkeitsfeldern (Wohlfahrt, Gesundheit, Recht, Lebenshilfe) stärker der Aspekt der persönlichen Beratungsleistung zu etablieren. Und es bildet sich ein ganzheitlicher Begriff von Beratungsaufgaben heraus, sein tragendes integrierendes Element: Leute, die aus ganz unterschiedlichen Lebenskontexten kommen, sollen durch fundierte Beratungstätigkeit mit persönlichem Zuschnitt und hoher Beratungskompetenz bessere Möglichkeiten haben, teilzunehmen und Angebote in Anspruch nehmen zu können. Diese Beratungsarbeit – man könnte sie auch als ein neues Berufsfeld des „Wissensverteilungssektors“ betrachten – umfasst alle nur denkbaren Lernformen, Lernanlässe und Lernmotive, sie geht quer durch alle Berufe und Spezialisierungen und schließt alle Arten möglicher Wunsch- und Zielplanungen ein.

Das Arbeitsfeld und seine Spezialisierung hat mit großer Skepsis zu rechnen gehabt, ganz ähnlich wie die zuvor angesprochene Palette der tutoriellen Begleitangebote. Aber die rasche Akzeptanz und der große Bedarf danach haben hier Vieles verändert. Beide Bereiche haben auch ein breites Feld für die angewandte und teilnehmende Forschung (und damit wieder Begleitung) eröffnet. Diese praxisnahe Forschungsarbeit war von großem praktischen, aber auch theoretischen Nutzen. Die Menschen, die aufbruchsbereit sind, finden vor allem in Großbritannien eine große Zahl hochprofessioneller Beratungsangebote und Berater. Die reiche Palette der unterstützenden Lernbegleitangebote bietet langfristig Chancen, Begleitung und Versorgung.

In diesem Sinn ist Beratung viel mehr als Orientierungs- und Starthilfe im Beruflichen, beim beruflichen Werdegang und bei Aufstiegswünschen. Beratung ist ein Teil der Lernbegleitangebote und der Lernleistungen von OFL. Den Lernbegleitenden wird ein aufmerksames Ohr geliehen, sie lernen sich selbst anzuhören, sie lernen im beraterischen Dialog ihre Bedürfnisse, Ansprüche, aber auch ihre Mängel in

Bezug auf Bildung und das Bildungswesen zu benennen. Im Beraterischen Gespräch wird der Horizont an verfügbaren Angeboten erweitert und damit auch die Vielfalt der vorhandenen Möglichkeiten.

Für den Berater ist diese Arbeit auch ein kostenloses „Zusatzstudium“. Sein / ihr Horizont gewinnt durch die Erfahrung, wie Lernen sein kann (oder auch nicht), was wie gut ankommt, wie die Menschen das Geschehen und den Stellenwert des Erlernten und des zu Erlernenden für sich einschätzen. Ein Beratungsangebot ist ein Instrument des Zugangs, es fordert die Zugänglichkeit und es ist ein Brückenangebot in zwei Richtungen: es gibt Feedbacks an, verbreitet das Wissen über die vorhandenen Angebote und lernt vom persönlichen Ansatz des Ratsuchenden. Das vollzieht sich im Austausch, Information wird aufgeschnürt und wieder in Pakete gepackt. Bedürfnisse werden mit Hilfe eines Arztes behandelt, der Abhilfe schaffen kann. Es ist daher kein Zufall, dass Beratung lange Zeit als das Parademodell für „Interaktion“ angesehen wurde. Beide beteiligten Seiten bekommen durch das gemeinsame austauschende Tun mehr als sie eingebracht haben, beide Seiten verstehen mehr von dem, worum es eigentlich geht.

In ihrem Buch *Open Learning in the Mainstream*, herausgegeben von Mary Thorpe und David Grugeon, erschienen bei Longman 1994, widmen die Herausgeber dem Thema „Lernentwicklung und Lernbegleitung“ einen eigenen Abschnitt. Durch die Art, wie sie mit den Begriffen arbeiten, trugen sie neue Impulse und eine andere Gewichtung in die OFL-Debatte. Sie sprechen von Lernen als Entwicklung und den Entwicklungsfragen als Zentralfragen des Lernens. Entwicklungsarbeit hat hier nichts Herablassendes, auch nichts bemüht Karitatives wie zuweilen im Wohlfahrts- und Sozialbereich. Es handelt sich eher um eine Kategorie und um eine Sichtweise, ohne die Lernprozesse gar nicht wirklich verstanden werden können. Das Verständnis vom Lernen als Prozess, mit vielen beteiligten Prozessen, ist gesellschaftlich hoch relevant und ebenso für die Spezialisten in diesem Bereich, also Pädagogen, Lehrer, Berater, Betreuer und Tutoren.

Vivienne Ravis (1994), die für das eben erwähnte Buch einen Beitrag verfasste, hat sich vorwiegend mit den verschiedenen Aspekten des „Wie“ und „Gewusst Wie“ des Lernens beschäftigt. Sie beschreibt die Kunst„fertigkeit“ des Wie unter anderem in der Studie *National Educational Guidance Helpline and Referral Network: A feasibility study*, herausgegeben von der National Educational Guidance Initiative / BBC / Broadcasting Support Services, 1993. Einleitend bezieht sich die Autorin in ihrem Beitrag auf die sich immer wieder erkennbare Diskrepanz zwischen einer Kritik, die alles als zu anspruchsvoll und zu hochtrabend betrachtet, vor allem für die „gewöhnlichen“ Lerninteressierten, und jenem häufig gehörten Einwand, dass so manche Begleitangebote zu überfürsorglich, entmutigend und auch zu „direktiv“ seien. Diese Kritik wird oft im Namen des „selbstständigen Lernens“ vorgebracht. Der Autorin geht es darum, den umgekehrten Schluss nahe zubringen: Je besser Beratung als Lernbegleitung und als unverzichtbarer Teil jedes offenen und flexiblen Lernens eingesetzt wird, umso größer wird die tatsächliche Unabhängigkeit des Lernenden. Versteht man nämlich offene und flexible Lehrangebote nicht wieder exklusiv als bessere Schiene für jene, die ehrgeizig sind, hinauf zu klettern und rasch zu akademischen Ehren zugelangen, sondern als Chance zur Eröffnung des Lernens, zum Öff-

nen der Lernangebote für viele und zur Eröffnung eines analytisch sehr differenzierten Feldes, dann differenzieren sich auch die Vorstellungen von der vermeintlich erreichbaren und der tatsächlich erreichten Unabhängigkeit. Unabhängigkeit kann sich auf eine Institution, einen Anbieter beziehen, sie wird zweifellos größer, wenn es überinstitutionelle Beratung gibt. Unabhängigkeit stellt sich ein, wenn der Lernende selbstständig handeln kann, unabhängig davon, ob er am Anfang steht, in der Mitte stockt oder kurz vor dem Ziel in eine Krise kommt. Hier haben beraterische Leistungen ein reiches Feld für neue Erkenntnisse aufgetan, sie sind von praktischer Relevanz mit unmittelbarer Wirkung.

Beratung umfasst für Vivienne Ravis folgende Aufgaben: Informieren, Beraten, Begleiten, Bewerten, Befähigen, Vermitteln und Rückmelden. Beratung (Guidance) und betreuende Begleitung (Counselling) werden von manchen Autoren als sehr klar abgegrenzt betrachtet, das eine streng beratend, das andere mehr stützend, aber zunehmend wurden die realen Tätigkeiten und Aufgaben als überlappend verstanden, die „Reinheit“ der Begriffe verflüchtigt sich.

Guidance wird jedoch eher als der allgemeine und umfassendere Begriff betrachtet, etwa bei P. Kneafsy, *Learning Support Services in Higher Education*, London, Further Education Unit, 1993, und als eine praktische Verfahrensweise, um Lernen offener und damit auch zugänglicher zu gestalten und neue Arten des Lernens einzubeziehen: das Lernen in einer Gemeinschaft oder in einer Gemeinde, im Gemeinwesen, am Arbeitsplatz und die vielen Formen des „Zwischendurch Lernens“. Es gab auch eine Tendenz, den Begriff der Beratung auf das Feld der Karriereplanung zu verengen oder mehr und mehr auf gut ausgestattete Datenbanken als Ersatz für Beratungsarbeit(er) auszuweichen. Aber diese Bestrebungen hatten nur negative Auswirkungen. Beratungsleistungen sind für Vivienne Ravis ein Herzstück des Lernens: *Alle Lernangebote bewegen sich mehr oder weniger rasch und deutlich in Richtung offenes und flexibles Lernen. Diese Entwicklung geht fast naturwüchsig vor sich, sobald modulare Lehrgänge und Kurrikula offeriert werden, und mit der sich rasch durchsetzenden Tendenz, mehr und mehr auf das praktische und arbeitsorientierte Lernen zurückzukommen. Umfassende Beratungsangebote werden unerlässlich, um sicherzustellen, dass die Lernenden gute und für sie passende und adaptierbare Entscheidungen treffen und dass sie von den Angeboten Gebrauch machen, die sie beim Lernen tatkräftig unterstützen können – den unterstützenden Lernbegleitangeboten. Die beraterische Praxis, wo sie auch immer stattfinden mag, sollte an den Prinzipien klientenorientierter Beratung orientiert sein: Unvoreingenommenheit, Vertraulichkeit, Verfügbarkeit, Gleichbehandlung, Zugänglichkeit, und sie sollte sich an die Codes einer empfehlenswerten Praxis und Umgangsweise halten. Die Beratungsarbeit bedarf der fundierten strategischen Unterfütterung, sie muss ausreichend und reichlich Ressourcen haben für die spezifischen beraterischen Aufgabenstellungen und vernünftige organisatorische Rahmenbedingungen, dazu gehören durchaus auch Maßnahmen zur Qualitätskontrolle und der Rechenschaftslegung. Jeder einzelne dieser Faktoren sollte auch formuliert sein als Beschreibung von Standards, wie die Beratungsleistungen zu erbringen sind. Diese Qualitätsstandards können sinnvoll durch eine Reihe von quantitativen und qualitativen Unterlagen und Dokumentationen transparent und nachvollziehbar gemacht werden.*

Offenheit und Flexibilität in Sachen Lernkompetenzen

Eine besonders bemerkenswerte landesweite Kampagne zum besseren Verstehen jener Lernfertigkeiten und Kompetenzen, die beim Lernen Erwachsener besonderen Stellenwert haben, hat Finnland durchgeführt. Es gibt eine fortgesetzte Beschäftigung mit dem Gebiet der Lernfertigkeiten und Lernkompetenzen und wie diese das Lernen befördern und verbessern. Alle Bildungssektoren, der primäre, der sekundäre und der tertiäre, sind in der einen oder anderen Weise damit befasst. Der singuläre Ansatz der Forschung Tarja Tikkanens, *Learning and Education of Older Workers. Lifelong Learning at the Margin*, Universität von Syväskyla, 1998, besteht darin, dass sie sich profund mit lebensbegleitendem Lernen beschäftigt.

Die finnische Regierung hat nicht nur eine Grundsatzerklärung zum lebensbegleitenden Lernen verabschiedet, sondern sich auch verpflichtet, für deren Umsetzung Mittel bereit zu stellen und Wege zu entwickeln. Das entsprechende Programmdokument heißt „Nationales Programm für ältere Arbeitnehmer 1998 – 2002“, verabschiedet 1997. Als selbstverständliche Voraussetzung gab es Voruntersuchungen und Forschungsaufträge und die Mittel wurden sichergestellt. Die Autorin Tarja Tikkanen betrachtet Forschung, Praxis und politische Entscheidungen und Strategien als drei zusammenhängende Schichten und Ebenen, die die reale Situation definieren und daher forschungsrelevant sind. Sie fragt daher von Beginn an, wie jede Ebene wirkt und wie sie sich auswirkt. Diese Sichtweise entspricht einem Ansatz, der das Problem – die Fragestellung – von innen heraus sucht. Die Autorin untersucht einmal als Einzelaspekte die Bedingungen, unter denen Menschen altern; wie sich der Bildungs- und Ausbildungsbereich entwickelt und welche Entwicklungen sich im Arbeitsleben zeigen; dann bezieht sie alle drei Aspekte aufeinander. Sie vermeidet damit eine rein am Funktionellen orientierte Untersuchung unter dem Gesichtspunkt des „Human Resource Management“, und kann so herausfinden, wie Mängel und Bedürfnisse ein unglückliches Paar bilden und sich noch weiter ineinander verkrallen, wenn sie dem „natürlichen“ Gang überlassen bleiben.

Eine sehr komplexe Form der Datenanalyse erlaubt differenzierende und aussagekräftige Aussagen zur Relation zwischen Alter und Bildungsteilnahme. Da sich Tarja Tikkanen auch mit dem historischen Hintergrund des Lernens für ältere Arbeitnehmer auseinandersetzt, entdeckt sie das Prinzip des experimentierenden und an Kompetenzen ausgerichteten Lernens wieder und sieht es als das passende Verbindungselement für das lebensbegleitende Lernen, einschließlich aller Lernformen und Lernangebote am Arbeitsplatz. Tarja Tikkanen arbeitet heraus, dass die Missachtung und Vernachlässigung erfahrungsgeleiteten und kompetenzbezogenen Lernens allem widerspricht, was man aus der Analyse und Beschäftigung mit Wissen weiß und davon versteht (siehe auch Jack Mezirow, *Transformative Dimension of Adult Learning*, 1991). Die Autorin bezieht sich auf *Contemporary Paradigms of Learning* von Jack Mezirow, *Adult Education Quarterly* 46, 1996.

Lernen beschreibt Mezirow als die Fähigkeit, mit den Begrenzungen zwischen Erfahrung, Wissen und Selbst umzugehen und diese Grenzen auch immer wieder zu überschreiten. Die Untersuchungsarbeiten von Tarja Tikkanen über die Lage der älteren Arbeitnehmer haben den Stellenwert deutlich werden lassen, die dem *praktischen*,

vor Ort gesammelten und stummen Wissen und dem Erfahrungslernen zukommen. Sie sind das A und O der Parameter des lebensbegleitenden Lernens und sämtlicher Ansätze zur verstärkten Einbeziehung jener, die bislang ausgeschlossen waren und blieben. Tikkanens Arbeit hat auch wieder bestätigt, wie wichtig die Arbeit am Begrifflichen und die Begriffsarbeit ist. Zehn Jahre Forschungsarbeit im Feld haben sie gelehrt, wie lange es dauert, halbwegs einen „Begriff“ zu haben von dem, wovon die Rede ist. Erst diese Präzisionsarbeit und das sorgfältige Studium der Einzelebenen als Wirkungsfaktoren des Geschehens ermöglichen fundierte Aussagen über prioritäre Maßnahmen: Man wird zu anderen Schlussfolgerungen gelangen, wenn man ältere Arbeitnehmer als Zusatzbelastung am Arbeitsmarkt begreift, als wenn man diese als wertvolle und reiche Ressourcenquelle sieht. Wieder anders werden Prioritäten aussehen, wenn ältere Arbeitnehmer als schrullige antiquierte Spezies der menschlichen Natur betrachtet werden oder als Unikate, die sich einer Fülle von Ausdrucksweisen und Kenntnissen bedienen, von denen andere keine Ahnung haben.

Die Autorin versagt sich eine gängige Umgangs- und Betrachtungsweise, indem sie die Bedürfnisse einer Gruppe als legitim und wichtig anerkennt und daran auch die Ernsthaftigkeit und Tauglichkeit von Forschung, Praxis und politischen Strategien misst. In den europäischen Gesellschaften werden über 40-Jährige bereits zu den Alten gezählt – es sei denn, sie strahlen in dem der Jugend vorbehaltenen Glanz und strotzen vor Jungbrunnenenergie – und oft fallen die Alten aus dem Gesichtskreis des Öffentlichen, es sei denn als kommerziell gewinnbare Gruppe. Alle drei Ebenen, Forschung, langfristige Strategien und Praxis verlangen, ja drängen danach, zum lebensbegleitenden Lernen zu finden und zu begreifen, dass der Begriff des lebensbegleitenden Lernens sich nicht von vornherein auf jene Gruppe Mobiler oder mobil Vermuteter beschränken soll: unter 40, beschäftigt, in kontinuierlicher Ausbildung am Arbeitsplatz.

Unter dem Begriff „Adultifikation“ fasst Kenneth Abrahamsson seinen Versuch, das Denkmodell erwachsenengerechten Lernens und damit OFL breiter zu implementieren. Jede Bildung und Ausbildung nach dem Pflichtschulbereich sollte unter dieser Devise angelegt und gestaltet werden, so Kenneth Abrahamsson, in seinem Essay *Concepts, Organisation and Current Trends of Lifelong Learning Education in Sweden*, aus *Boundaries of Lifelong Learning*, herausgegeben von Richard Ewans, Ann Hanson und Peter Raggatt, Routledge, 1999. Auch ein anderes Modell formuliert ein Konzept für das lebensbegleitende Lernen, es nennt sich „Vocationalism“, also Berufsbildungsmodell und nimmt seine Anregungen aus der Welt des Lernens in enger Anlehnung an die berufliche Tätigkeit und den Arbeitsplatz; für dieses Modell argumentiert Roger Harrison in seinem Beitrag *Personal Skills and Transfer: Meanings, Agendas and Possibilities* (erwähnt in Kenneth Abrahamssons bereits erwähnten Essay).

So prononciert beide Modelle für dieses lebensbegleitende Lernen votieren, so wenig beachten sie das Potenzial der Entgrenzung der Grenzziehungen: *Immer wird bei den älteren Arbeitnehmern davon gesprochen, dass es für sie wichtig sei, sich neues Wissen anzueignen und Fertigkeiten zu erwerben (eine Art Erwachsenmachen des Lernens, die Autorin). Was aber, wenn es umgekehrt zu denken gilt, nämlich: wie sie lernen können, ihr langerworbene Wissen, ihr Erfahrungswissen und auch ihr vielfach erprobtes Verständnis mehr und besser einzubringen und zu gebrauchen? Bei den meisten Formen von Aus- und Fortbildung am Arbeitsplatz geht es stark um*

Funktionelles und um Adaptierung, also Reaktives und zu Vermeidendes, man könnte aber es doch anders denken, nämlich als Erweiterung und als Ausbau, also aktiv, mit Zielen, die sich nicht bloß auf das fachlich zu Erwerbende beschränken und die viel mit dem oder der Lernenden selbst zu tun haben (Tarja Tikkanen, op.cit. 1998). Tarja Tikkanen tritt dafür ein, sich von lehrerzentrierten Vorstellungswelten zu verabschieden, nämlich von der Vorstellung, das zu Erlernende ließe sich exakt vordefinieren und gezielt umsetzen. Die Autorin sieht darin einen verengten und ausschließenden Begriff von Lernen und von Lernangeboten. Es gehe vielmehr um das Einnehmen eines konsequent lernerorientierten Lernansatzes, weniger um kurzfristige Lernangebote. Tarja Tikkanen bringt ein Beispiel aus einem mittleren holländischen Unternehmen. Das Modell ließe sich auch als der noch uneingelöste Scheck für ein kompetenzorientiertes Lernen für Erwachsene bezeichnen, den einzulösen Aufgabe für Erwachsenenbildner sei: Die Mitarbeiter hatten sich ausgeschlossen und zurückgesetzt gefühlt, und darüber Beschwerde geführt. Was sich als Hauptproblem der Umsetzung zeigte, war die Schwierigkeit, das Angebot so zu entwerfen und auszulegen, dass es am Niveau der Teilnehmer ansetzte und ihnen gestattete, trotz Bildungslücken ihre etwas eingerosteten Lernfertigkeiten wieder zu gebrauchen. In einer unmittelbaren anschließenden Folgeuntersuchung (Lahm L., Tarja Tikkanen, B. Heyden und J. Thijssen, *Competence and Training of Older Workers*, im Auftrag der Europäischen Kommission, 1999) zeigte sich Kompetenzerlernen als eines der zentralen Elemente und Aufgaben von OFL. Die älteren Arbeitnehmer hatten keine Vorbehalte und negative Einstellungen, nicht einmal Schwierigkeiten beim Erfassen und Gebrauch der neuen Technologien, was sie selber als ihr großes Problem ansahen, war, dass es ihnen an den Fertigkeiten in den sogenannten Meta-Kompetenzen wie Sprache, Sprachen, Textarbeit und Schreiben fehlte.

Auf den ersten Blick schien es, als überforderte man ältere Arbeitnehmer durch kompetenzorientiertes und Erfahrungslernen und durch das lernzentrierte Herangehen an Lernen und Lehren. Aber es zeigte sich, dass ein dem Anschein nach von außen oktroyiertes Problem – durch Alter, Geschlechtszugehörigkeit, rassistische Diskriminierung geschaffene Bedürfnisse und Aufgaben – nur deutlich machten, was eigentlich immanente Problemstellungen jedes Lernens sind. Dieses stellt neue Ansprüche an die Fundierung und Ausrichtung für Bildungsentscheidungen und an Bildungsstrategien. In einigen nationalen Strategien stellt man sich dieser Herausforderung, zum Beispiel in Holland, in Finnland und in Großbritannien. Das Umdenken manifestiert sich auch in Untersuchungen, Studien und Aufsätzen, so zum Beispiel bei Bob Bell, *The British Adult Education Tradition. A re-examination aus Adult Learner, Education and Training. 1 Boundaries of adult learning, 2 The learning society, challenges and trends*, herausgegeben von Peter Raggatt, Richard Edwards und Nick Small, London, New York, Routledge and the Open University, 1996. Es handelt sich hier um ein Buch mit einer sehr kritischen Neuprüfung der bisherigen Tradition in der Erwachsenenbildung. Ein ähnlicher Ansatz findet sich auch in der Arbeit von Donald Schön mit seinem Konzept des "Reflektierens während des Tuns" in seinem Beitrag *From technical rationality to reflection-in-action* in Band 1 *Boundaries of adult learning*. Es ist im Rahmen dieses stark an der Forschung und dem forschenden Reflektieren in der Praxis orientierten Ansatzes, dass das von Derek Rowntree seit zwei Jahrzehnten erarbeitete Konzept des material- und ressourcenorientierten Lernens sein Potenzial voll entfalten kann. In den letzten Jahren hat Derek Rowntree, unter anderem mit der

Arbeit *Making Material-based Learning Work: Principles, politics and practicalities*, Open and Distance Learning Series, series editor Fred Lockwood, London 1997, seine konzeptive Arbeit weiterentwickelt und zu zeigen versucht, dass diese Arbeits- und Lernform nach tiefgreifendem Umdenken verlangt: zu überdenken ist, wie Wissen gebündelt und in Paketen abgepackt werden kann, sodass Lernende, aber auch Lernanbieter leichter an das Wissen herankommen.

Offenheit und die Informations- und Kommunikationstechnologien

Desmond Keagan ist der Leiter der Projekte, die unter dem Namen Virtual Classroom for Vocational Training an der Nutzung des virtuellen Raums arbeiten. Dieses Gesamtprojekt betreibt das Audio Visual Centre, University College Dublin. 1994 publizierte Desmond Keagan seine Arbeit *Teaching by Satellite in a European Virtual Classroom* (Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen). Betrachtet man dieses Papier jetzt im Jahr 2000, dann scheint es, oberflächlich betrachtet, alt. Alt, weil sich die Technologie so rasch entwickelt, und alt, weil die Schnelligkeit der geänderten Standards auch rasch auf die Konsumationszeit von Büchern und Medien umschlägt, als erübrige das Tempo der technologischen Umwälzungen existentielle Fragen.

Alt, veraltet. Da gibt es einen gewissen J. S. Bach, er ist nun mehr als 250 Jahre tot und es sieht so aus, als würde er von Tag zu Tag breiter angenommen und zunehmend geschätzter. Es gibt CDs von seinen Werken ohne Zahl, er hat sich auch in den virtuellen Raum begeben – abgesehen davon, dass auch sein Raum, die Musik, bereits hypermodern virtuell ist. Man hat seine Musik elektronisch bearbeitet und wieder eine neue Fan-Gemeinde geschaffen. Eine Art Big Bang der Übertragung und damit Vermittlung und ein Big Bang des Geschmacks. Mit diesem Bild lässt sich vorstellen, was David Hawkrigde mit seinem Artikel *The Big Bang Theory in Distance Education* sagen will. David Hawkrigde ist Professor für Angewandte Erziehungswissenschaften am Institut für Bildungstechnologie an der Open University. Mit Big Bang bezeichnet er den Wandel, der durch die Einführung der „Computertechnologie“ im Vergleich zur „Papiertechnologie“ einer Riesendetonation, energetischen Ballung und Ladung gleichkommt. Hawkrigdes Artikel stammt aus dem Jahre 1995 und bezieht sich auf einen Zeitraum von 10 bis 15 Jahren, in denen der radikale Wandel alles umkrepelt. Allerdings, wenn man fragt, was hat sich mit dem Wandel wie wohin verwandelt, geht es wieder zurück zu Johann Sebastian: Was macht Qualität, Nachhaltigkeit und Wirksamkeit aus? Auch im Virtuellen Klassenzimmer geht es nach der Novität der Möglichkeiten darum: Wozu dienen sie, was machen sie möglich und was ist daran wirklich neu, wie neu verwendbar? *Es stimmt gewiss, die „alten Medien“ und ihre Methoden – Text, Television, Videokassetten, Radio und Audiokassetten – haben ein hohes Niveau an Ausprägung, Vielfalt und Gebrauch erreicht. Und es gibt exzellentes Lehr- und Lernmaterial auf Basis dieser Medien. 1994 konnte die OU ausgezeichnet im Ranking für Fernlehre punkten, vor allem auf dem Gebiet Management, Chemie, Geografie, eine Wertung, die die nationale Qualitätskontrolle ergibt. Die Methoden, die mit der Einrichtung der neuen Medien wie Computer, Telekonferenzen, interaktives Fernsehen, wichtig werden, hinken nach, sind wenig entwickelt. Es ist also kein ungewöhnliches Phänomen, abgestandene und schlechte Lernangebote auf den neuen Geräten und Computern zu finden.*

Hawkrigde hat ohne Zweifel Recht, wenn er das Potenzial der neuen Medien und der neuen Technologien für Zweifweg-Kommunikation preist. Dieses medial-technologische Potenzial bietet eine Menge an Reflexion und an Begreifen im Tun und im Resümieren dieses Tuns, allerdings nur dann und nur insofern, als dies als Interaktion zwischen und mit menschlichen Wesen verstanden wird. So gesehen wäre es originell, Lehren und Lernen als den immer wieder beschworenen Superhighway für Bewegungsfreiheit und Beweglichkeit anzusehen und als Garant für Sicherheit, Klarheit, also Stabilität. Sicherlich machen die neue Medien den Zugang zu Wissen – zu einem riesigen Schatz an Quellen für potenzielle Gebildetheit – leichter benutzbar und es ist einfacher, an sie heranzukommen, aber die Zentralfrage bleibt in jedem Lernen, heute und immer, wer braucht was und welche Bedingungen und welche Instrumente, seien diese technologischer, methodischer, organisatorischer oder pädagogischer Natur, für welche Art Lehren und Lernen.

Informationsangebote und Informationsdienstleistungen sind für die verschiedenen Menschen auf unterschiedlichen Ebenen brauchbar und nutzbar. Wesentlich an Informationsdiensten sind die Ermittlung und die Analyse, wer was wofür braucht, und welcher Informationen es auf welcher Ebene bedarf, damit sie für den Verbraucher auch brauchbar sind. Darüber hinaus taucht vor dem Fundus an Möglichkeiten die Frage auf, was bedeutet Zugänglichkeit oder Verfügbarkeit. Wie diese beiden Kategorien definiert werden, ist entscheidend für jede Art von Information und auch für die Gestaltung von Informationspools. Selbst wenn letztere über eine klar ausgewiesene innere Struktur und Aneignung verfügen, bleibt immer noch zu klären, welche Schritte sind zu gehen, damit Verfügbares auch für den Benutzer verfügbar ist. Also wiederholen sich auch auf der Ebene des scheinbar unbegrenzten Reiches der Möglichkeiten Zentralfragen des Wissenszugangs: Welche Arten von Beweglichkeit und welche Strukturen und Anleitungen sind vor und für den Gebrauch zu entwickeln. Die von der University for Industry als landesweite Sensibilisierungskampagne gestartete Initiative *LearnDirect* hat als Präludium und Motto – Bildungsschranken abbauen. Aber um auf Bach zurückzukommen, das Präludium ist noch nicht die Fuge und auch nicht die ganze Melodie. In der nun entstehenden Pause setzt Desmond Keagan ein und spricht an, was nötig ist, um diese Schranken wirksam zu überwinden. Der Ausgangspunkt seines Pilotprojekts über Satellitenübertragung sind die Bestimmungsstücke der Bildungstraditionen in Europa: Dialog, Dialektik und Analyse, ihre interaktive Umsetzung sind Texte, und die Interaktion wird fortgesetzt über die verschiedenen Arten zu lesen (vortragen, zuhören, überdenken) und die geleitende und weiterführenden tutorielle Interaktion. Um diese Elemente wird das Satellitenprojekt gebaut und damit kann das Potenzial auch zweckmäßig genutzt werden.

Oft wurde Fernlehre der persönlichen Kommunikation und Betreuung gegenüber gestellt. Man warf ersterer vor, kalt und unpersönlich zu sein, es gab Zweifel und Unbehagen und harsche Kritik. Die Möglichkeit, verschiedene Medien einzusetzen und mit ihnen auf unterschiedliche Weise zu interagieren, hat auch in den avancierten wissenschaftlichen Disziplinen die Idee der Interaktion erst eröffnet. Ein Verständnis, bei dem es um Öffnen der interaktionellen Möglichkeiten geht, um die Entdeckung der verschiedenen Formen und das Potenzial der Integration. Damit wurde auch eine kritische Sicht auf die gängigen Formen des Austausches des Lernens geschärft: das

Persönliche und das Unpersönliche sind kontinuierbar, die guten Seiten sind maximierbar, die schlechten minimierbar. Was sich tatsächlich verändert hat, ist, dass die normale Vorstellung vom Lehren in Gegenwart des Lehrers nicht mehr länger das Modell für persönlichen Kontakt und persönliche gestaltete Vermittlung ist.

Viele Menschen in Europa sind in diesem persönlichen Kontakt gebrandmarkt worden, weil man ihnen ablehnend gegenüberstand und sie wenig förderte. Viele Menschen hatten eine fördernde Lehrperson – man braucht nur jeden Dienstag die regelmäßige Kolumne im *Guardian Education Supplement* lesen. Lehrer und ehemalige Schüler sprechen über Begegnung, Austausch, Bereicherung, Förderung und über das Entdecken besonderer Begabungen. Die Mehrzahl der Berichtenden, vor allem die einstigen Schüler, sprechen davon, wie es ihnen gelungen ist, Mängel, Schwierigkeiten, Desinteresse, also jede Menge Distanzen und Diskrepanzen zu überwinden. Es sind keine schulischen Erfolgsgeschichten, nein, es sind Geschichten über die Qualität und den Stellenwert von Interaktion, um seinen Weg zu finden und ihn trotz Rückschlägen und Niederlagen zu gehen. Hilfestellungen dazu kamen von Lehrpersonen, von Tutoren, von offen zugänglichen Einrichtungen, von Institutionen, die für das Suchen und Finden offen waren. Diese Berichte erzählen eine beredte Geschichte darüber, wie wichtig Offenheit und Hilfe sind, wenn es darum geht, verschiedene Entfernungen zu überbrücken – soziale, bildungsbedingte und ganz persönliche. Die Realität der Telekommunikation, das Zusammenführen von Fernsehen und Telefon, bringt näher, was das Potenzial des lehrenden Gegenüber ist, weil die Absenz oder die virtuelle Präsenz, das deutlicher konturiert, was nur im direkten Austausch stattfinden kann, und sie führt zu einem nicht technizistischen Verständnis der potenziellen Möglichkeiten der Informationstechnologien und wie diese zu nutzen sind. Eigentlich liegt der Schluss nahe, dass die Ferne das Verständnis für das Unmittelbare und Persönliche fördert: die unpersönliche und gezielte, aber keineswegs willkürliche Trennung von Lehren und Lernen haben den paradoxen Effekt gezeigt, das Persönliche am Persönlichen besser zu verstehen.

Das Satelliten-Lehrprojekt von Desmond Keagan begann am 1. Oktober 1993. Es ging um einen 1-jährigen Zertifikatslehrgang für Sicherheitsvorkehrungen und Gesundheitsarbeit. Die Lehre lag in den Händen des Audio Visual Centre, es gab Klassenzimmer in ganz Irland, und zwar in den regionalen technischen Colleges – letztlich waren 219 Studenten eingeschriebene Teilnehmer. Der Lehrgang präsentierte sich als ein eigenständiges Modell, setzte sich von anderen, in den USA angebotenen Kursen (siehe dazu auch die Arbeiten von Tony Bates) ab. Und entspricht in jedem Punkt dem, was Lieve Van den Brande in ihrem Buch *Flexible and Distance Learning* (DELTA Directorate C, John Wiley and Sons, 1993) als die fünf wesentlichen Aspekte zur Überwindung der geschlossenen Bildungsgesellschaft nennt. 1. Die Zugänglichkeit zu einem voll anerkannten Kurs – das Universitätskollegium Dublin hat diese Kurse als gleichrangig und gleichwertig akkreditiert; 2. Der Kurs kann von überall in Europa angewählt und ausgewählt werden; 3. Das Zertifikat ist Teil eines europaweit angelegten Anrechnungssystems von definierten Anrechenbarkeitseinheiten und daher übertragbar; 4. Der Kurs besteht aus Vorträgen, Unterlagen, Unterweisungen und Hilfestellungen, die über Satelliten angeboten werden, die Prüfung wird von externen Prüfern abgenommen; 5. Der gesamte Lehrgang besteht aus „gedruckten“ Unterlagen, aus Satellitenvorlesungen, aus gemeinsam geführten Diskussionen,

im direkten Gegenüber und im virtuellen Raum, aus Tutorien und aus Bewertungsverfahren.

Der Hintergrund der teilnehmenden Studenten schafft eine günstige Ausgangslage und hohe Motivation für ein Projekt. Die Studierenden standen alle in Beschäftigung und ihre Vorgesetzten waren höchst interessiert daran, dass sie sich höher qualifizierten. Die Bedingungen waren gut und die Unterstützung von besonderer Qualität. Die Anlage und die Investition, für Ausstattung, Design und Personal (siehe dazu genauer *Teaching by Satellite in a European Virtual Classroom*, 1994) waren aufwendig, aber gezielt und daher letztlich kostengünstig, noch dazu, wenn man den weit darüber hinausreichenden Gewinn für Lehren, Lernen und Studierende mitdenkt. Dem Projekt gebührt viel Raum, weil es beweist, was bei einem stark medial vermittelten Lehr- und Lernangebot Qualität ausmacht: die Vielfalt der einander ergänzenden Angebote, die ausreichende Versorgung mit Unterlagen – natürlich bleibt das zentrale Element der geschriebene Text – und das für jeden einzelnen Studierenden verfügbare Netz von Lernbegleitangeboten, alle persönlich, nicht jedes davon physisch.

Dieses Projekt und sein überzeugendes Ergebnis bekräftigen, wie wichtig es ist, dass diese Arbeit tatkräftig und langfristig seitens der öffentlichen Entscheidungsträger gefördert wird. Ein Projekt dieser Art kann sich nicht tragen, trägt es sich alleine, dann kann es seine offene und seine öffentliche und öffentlichkeitswirksame Rolle in Fragen bildungspolitischer Strategien nicht wahrnehmen. Es bedarf der Bereitschaft, in Technologien und Projekte zu investieren, aber vor allem auch in Personal und dessen Weiterbildung. Es bedarf der Schaffung neuer Formen der Ausstattung und der Bereitstellung für neue Lehr- und Lernformen. Was sich an diesem Satellitenlehrgang als wichtig und richtig erweist, gilt ebenso für das Entwickeln neuer, technologisch gestützter Lernformen in den Unternehmen, Gemeinden und den Lerneinrichtungen für den Erwachsenen. Peter Whalley geht in seiner Arbeit *A Dimension of Image Types in Educational Multimedia Materials* (in *Open and Distance Learning Today*, Routledge Studies in Distance Education, 1995, herausgegeben von Fred Lockwood) gedanklich noch einige Schritte weiter. Er diskutiert die Einsetzbarkeit und den Gebrauch von elektronischer Text- und Materialgestaltung durch jeden Schreibenden, der damit Autor ist, unter zwei Aspekten. Diese elektronische Materialgestaltungsmöglichkeit lehrt viel über Kombinationsmöglichkeiten von Texten, Bildern und Tönen und bringt mit jedem Autor das Thema Zugang und Zugänglichkeit aufs Tapet: als Gestalter und als Benutzer der potenziellen Möglichkeiten. Allerdings können diese nur ihren Funktionsradius zeigen, er wird auch nur dann ausgiebig nutzbar, wenn Zeit, Geld, Strukturen, Anschaffungen und Umsetzbarkeit mitgedacht sind. Das sind die Vorbedingungen, unter denen exemplarisches Arbeiten nachhaltig wirksam wird und die erkennbar machen, was es im Bildungsbereich gezielt anders zu planen und zu gestalten gilt.

Tony Bates war 20 Jahre hindurch als Professor der Verantwortliche für den Bereich Bildung und Medienforschung an der OU. Heute ist er amtsführender Direktor der Open University Agency in British Columbia. Es passt gut, ihm nun als Vertreter Kanadas, einem Land, das historisch und aktuell mit Neuankömmlingen aus allen Kulturen und aus allen Territorien viele Erfahrungen hat, die Schlussfolgerung dieser kleinen Reise durch diese Thematik der OFL zu überlassen. 1995 publiziert er eine

umfassende Vergleichsstudie unter dem Titel *Technology, Open Learning and Distance Education*, Routledge, Studies in Distance Education, London, New York, 1995. Tony Bates bemüht sich darin um die differenzierende Unterscheidung zwischen zwei eher unterschiedslos gebrauchten Begriffen: Medien und Technologien, und er unterscheidet zwischen zwei Kommunikationsformen: einer Einwegkommunikation und einer Zwei-Weg-Kommunikation und zwischen alten und neuen Medien.

Fragen technologischer und medialer Darstellungsweisen können nur erfasst werden, wenn unterschieden wird zwischen Übertragungs- und Vermittlungsmechanismen und der Beschaffenheit dieser Mechanismen. Kein Medium und keine Technologie sind in der Lage, Bildungsprobleme zu lösen. Sie können zur Lösung beitragen, wenn sie im Rahmen von zu lösenden Aufgaben und Problemstellungen sinnvoll eingesetzt werden. Und wenn gleichzeitig in die Erarbeitung von Strukturen der Offenheit und Strukturen für offenes Lernen langfristig investiert wird, auf verschiedenen Ebenen, für verschiedene Zielsetzungen und für verschiedene Bildungsziele und Bildungsniveaus. Es bedarf der Offenheit im strategischen Denken und diese setzt auf Vorurteilslosigkeit und auf die Bereitschaft, den eigenen Horizont ständig zu erweitern, also auf offenes Denken: Lehren, tutorielles Begleiten und Anleiten mögen nun als Vermitteln, Vernetzen, Verbinden und als Kanalisieren und Bündeln bezeichnet werden.

Wie immer die neuen Wortkreationen in der Sprache Fuß fassen und zu immer neuen Eingaben führen, sie machen manches deutlicher, auch klarer, wenn sie unter dem Blickwinkel der Forderung und der Verbesserung von Interaktionsmöglichkeiten von Menschen gesehen werden. In diesem Licht werden auch Begriffe zu Oberflächen, Oberflächen des Austausches und des begreifenden Lernens. 1995 widmete Tony Bates zwei Aufsätze der strategischen Planung und der fundierten Entscheidungsfindung. In seinem Beitrag *Creating the Future: Developing Vision in Open and Distance Learning* (in *Open and Distance Learning Today*, Routledge Studies in Distance Education, 1995, herausgegeben von Fred Lockwood) beschreibt Tony Bates, wie die Open Learning Agency ihre eigene Vorstellung von ihrer Funktion überdacht hat, gerade weil sie einen Beitrag leisten will bei der Gestaltung zukünftiger Entwicklungen des OFL. Sie zieht sich zurück aus ihrer bisherigen Rolle als Anbieter, sie wäre damit ein Anbieter unter vielen in dem Bereich, der viele anzieht, weil er Kundschaft und Geld verspricht. Die Open Learning Agency will sich als virtueller und realer Promoter zu Grundsatzfragen etablieren, die durchdachte OFL-Angebote zu beantworten haben, vor allem aber zu den strategischen Planungskonzepten, derer es bedarf, um diese Lernformen im größeren Maßstab zu verwirklichen. Die eigene Rolle ist die professioneller Konsultation und Beratung und die der unterstützenden Wissens- und Erfahrungsressource. Und genau um diese Fragestellungen geht es bei der Idee von geeigneten Rahmenbedingungen und Strukturen von OFL.

Kurzzusammenfassung

OFL ist eine differenzierte Strategie auf drei Probleme, die als Kernprobleme des Bildungsbereichs zu betrachten sind: Zugang, Gleichheit und Teilhabe. Diese kurze Zusammenstellung aus schriftlichen Quellen und Untersuchungen – als Aktionsbeschreibung und als Reflexion – sollte auch zeigen, dass OFL keine Randerscheinung ist, sondern als Versuch zu sehen ist, Grundfragen des Lehrens und Lernens zu lösen, und dass die gefundenen Antworten für den gesamten Bereich sinnvoll und bereichernd sind. Der Stellenwert von OFL besteht gerade darin, dass es über den jeweils kleinen Horizont hinausgeht und immer wieder hinausreicht: zu neuen Konzepten. Diese Zusammenfassung dokumentiert unsere Bemühungen hinauszureichen, auch in der Form, wie zusammengefasst und gruppiert wird. Als Einzelinstitutionen, als Länderpartner und als Projektgruppe haben wir versucht, von anderen und deren Erkenntnissen und Erfahrungen zu lernen. Letztlich geht es auch hierbei darum, über diese hinausreichende Arbeit auch besser zu den Lernenden hinzureichen. Wir wollen zeigen, dass sich der Rahmen für OFL schon ziemlich gut ausmachen lässt – dass es notwendig ist, hier institutionell umzudenken und sich neue Strukturen zu schaffen. Und zwar sowohl bezüglich Organisation von Lehren und Lernen als auch was die Kunst des Lehrens betrifft. Es versteht sich von selbst, dass diese Aufgabe eine genuine Fragestellung für die Erwachsenenbildung ist, in allen Bereichen, in allen Formen, und in ganz Europa.

Gitta Stagl

B) KONZEPTE UND VORSTELLUNGEN FÜR OFFENE UND FLEXIBLE LERNFORMEN

Dieser Abschnitt will sichtbar machen, welche Anschauungen die einzelnen Partner haben. Wir wollen zeigen, wie die Partner an ihre Arbeit herangehen, in welchem Kontext ihre Arbeit zu sehen ist und wie dies ihre Arbeits- und Sichtweisen prägt. Der Leser ist damit in einer vergleichbaren Situation wie die einzelnen Partner in einem Projektkonsortium. Er / sie betrachtet zunächst einmal von außen, wie unterschiedliche Anschauungen manifest werden, und fragt sich, woher und wie sie sich ergeben haben. Nach und nach aber, wenn man die Geduld aufbringt, bei Denkfiguren und Denkansätzen zu bleiben, die den eigenen unvertraut sind, lernt man, hinter die Kulissen zu blicken und die Landschaftsformation konturiert sich.

Dieser Abschnitt ist also das Produkt gemeinsamer Anstrengung, herauszulösen, was Kernfragen der OFL-Arbeit sind. Die acht Kernfragen, die sich dabei herauskristallisiert haben, sind kein kleinster gemeinsamer Nenner und sie sind keine Grundlagenliste. Ihre Gewichtung ist eine Frage der Arbeitspraxis und der Intentionen der OFL-Arbeit. Es handelt sich zweifellos um die zentralen Fragen für OFL, aber das relative Gewicht dieser Fragen ändert sich von Partner zu Partner. Wir haben nun einzelne Partner gebeten, einen dialogisierenden Austausch über diese Probleme, deren Dimension und Relevanz mit den anderen Partnern zu initiieren. Die Initiatoren sollten die Diskussion moderieren. In manchen der acht Fragen funktionierte diese Art der Erarbeitung im gemeinsamen Austausch sehr gut. Die Partner waren angeregt und wollten ihrerseits etwas einbringen, die Moderatoren fassten zusammen und präsentierten ein zusammengefasstes Produkt, in dem die einzelnen Auffassungen erhalten blieben, die Kernthemen aber besser und vielschichtiger zu „greifen“ waren. Zutage traten dabei auch die verschiedenen Kulturen des Arbeitens und Lernens – etwa ob man lieber in einem Team arbeitet oder seine Aufgaben lieber im Alleingang entwickelt –, die sich quer durch Fachrichtungen und Disziplinen verfolgen lassen, sich in dem einen Bereich mehr, anders oder gemischt zeigen.

Um die Kunst der austauschenden Zusammenarbeit möglichst offen zu halten, hat die Projektleitung strukturierte Fragen zu jedem einzelnen Thema als Denkanstoß und gemeinsamen Bezug entwickelt – diese Debatten fanden in der Distanz, auf dem elektronischen Email-Konferenzweg statt. Der Austausch entwickelte sich in zwei Richtungen: einige Partner tauschten miteinander in Rede, Antwort und Gegenrede Erweiterung, Kritik und Ergänzungen aus – sie nutzten dazu, die personalisierbaren Email-Funktionen auf der gemeinsamen elektronischen Plattform. Andere Partner äußerten sich nur zu einzelnen Fragen. Die Herausgeber haben das Material gesichtet und zusammengestellt, um den Lesern ein Bild davon zu geben, was die Partner denken und wo die Bruchstellen und Verschiebungen in der Argumentation zu finden sind. Es handelt sich meist um neuralgische Punkte und um Manifestationen kontextbedingter Wertigkeiten, die auf die konzeptive Arbeit eine starke Wirkung haben. Der Leser kann so mitverfolgen, dass Konzepte und Ideen in Gewichtung und Wirkung veränderlich sind und immer wieder modifiziert werden.

Das ist ein Punkt, der in seiner Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Offenheit in der Bildung oder beim Lernen hat als eine Grundvoraussetzung die Bereitschaft, den eigenen Horizont zu erweitern und die Bewegungsfreiheit forschend auszukosten. Beide erfordern eine geistige und pädagogische Einstellung, die sich auf Bewußtheit stützt. Bereits in Kapitel 2 ist beschrieben worden, wie beim Entstehen des Projekts Aktion und Reflexion ineinander griffen.

Als Herausgeber wollten wir dem Leser so gut wie möglich all diese Abläufe und Prozesse zeigen, und auch, was und wie argumentiert ist. Manche der geäußerten Ansichten sind vielleicht nicht ganz neu, aber es mag eine Neuheit sein, zu sehen, wie anderswo, in einem anderen Ambiente, ähnlich gedacht wird, und neu mag auch sein, dass der Begründungszusammenhang doch wieder andere, noch nicht angedachte Aspekte betont. Gerade dieser letzte Gedanke entspricht dem, worum es uns als Projektteam mit dem Erstellen von Grundlagen für die geeigneten Rahmenvoraussetzungen von OFL in Europa geht.

I. Materialerstellung und Vermittlungsformen

Wojciech Gilewski hat diese Debatte bereits mit seinem Beitrag in Kapitel 5, „Vorschlag zur Standardisierung von schriftlichen Arbeitsunterlagen“, in Gang gesetzt. Es gibt Autoren, die die Materialfrage für die wichtigste halten, andere glauben, dass die Art, wie mit Material gearbeitet wird, ein wichtiger Indikator für offenes Lernen ist, während manche die Materialseite für nicht so wichtig halten und darin durchaus die Gefahr der Verkürzung und Verengung sehen. Im folgenden Frage und Antwort-Teil kann sich der Leser selbst ein Bild machen, was die Partner über dieses Thema denken. Zusammenfassung durch die Herausgeber.

1. Arbeitet Ihr vor allem mit Broschüren, Büchern und Lehrbüchern (vor allem Bücher, die für ein bestimmtes Niveau gedacht sind und nur als Lehrmaterial)?
Es mag nicht weiter erstaunlich sein, aber der Löwenanteil des Lehr- und Lernmaterials sind Texte.
2. Benutzt Ihr CDs, CD-Roms für Fernunterricht und in Euren Klassen, Kursen, Vorlesungen und Seminaren?
Die Partner benutzen CDs, aber nur als ergänzendes Material.
3. Erstellt Ihr selber Materialien? Wenn ja, welcher Art?
Die Partner produzieren CD-Roms, aber hauptsächlich gedruckte Unterlagen, die slowakischen, die polnischen und die schwedischen Partner entwickeln auch Internetfähiges Material; der slowakische Partner produziert solche Materialien auch selbst.
4. Gibt es Materialien, die Ihr besonders schätzt, selbstgemachte und andere?
Wenn ja, welche? Bitte, beschreibt sie so genau wie möglich.
Die italienische Partnerin sieht die Hauptaufgabe darin, unterstützend zu fördern, wenn zielgruppenspezifisches Material entwickelt wird. Die österreichischen Partner befürworten und produzieren Materialien, die zum selbstständigen Lernen anregen und gleichzeitig von strukturierten und durchgängigen Lernbegleitleistungen begleitet sind. Die schwedischen Partner haben ihre eigenen Parameter für OFL-Material entwickelt, bei denen dem pädagogischen und interaktionellen Aspekt höchste

Priorität zukommt, die Technologie hat die Rolle des Überträgers, sie ist Mittel zum Zweck. Der englische Partner zieht es vor, Blätter und kleine Manuskripte einzusetzen, die für den Lernanlass erstellt werden. Die finnische Partnerin arbeitet mit einer Palette von Unterlagen, die sie zweckbezogen zusammenstellt. Die polnische Partnerin arbeitet mit Lehrbüchern in Papierformat und begleitet die textbezogene Arbeit mit Power-Point-Präsentationen und mit HyperText Markup Language (HTML)-Materialien. Der slowakische Partner nutzt viele im Web angebotene Unterlagen und versucht, das Web für die individuelle Nutzung besser aufzubereiten. Die rumänische Partnerin nutzt für ihre Arbeit die vielen Diskussionsangebote im Internet.

5. Was bedeutet für Euch gutes Arbeits-, Anleitungs- und Unterweisungsmaterial?

Für die italienische Partnerin ist das beste Material das, das genau für die Zielgruppe zugeschnitten ist. Zwei der österreichischen Partner betonen vor allem die Transparenz der Lernwege und der Lernschritte. Der schwedische Partner betont die Anregung zum Dialogisieren und das Aufgreifen von Problemen, die von Relevanz sind, im Umfeld, in der öffentlichen Sphäre u.a. Dem englischen Partner geht es vor allem um die Orientierung an der Lerngruppe und an dem Lernenden als Einzelwesen. Ein polnischer Partner betont die Einsetzbarkeit in Gruppenarbeit. Dem slowakischen Partner geht es um Struktur, Klarheit, Einfachheit. Die rumänische Partnerin hebt vor allem die ansprechende Darbietung und den zur Interaktion einladenden Charakter hervor.

6. Wie sorgt Ihr für die Einhaltung Eurer Standards? Wie stellt Ihr sicher, dass das, was für Euch wesentlich ist, auch von den Autoren, Illustratoren, den Material- und Informationsspezialisten und den Lektoren aufgegriffen und umgesetzt wird?

Die italienische Partnerin verlässt sich auf das Umarbeiten und Testen der Materialien durch und mit der Zielgruppe und allenfalls nötige Korrekturen. Die österreichischen Partner betonen die Teamarbeit mit klaren Zeitvorgaben und regelmäßige funktionierende Besprechungen mit allen Beteiligten. Der schwedische Partner arbeitet mit dem System der Präzisierung von Anforderungen und deren Adaptierung, ehe mit der Arbeit begonnen wird. Der englische Partner verweist auf die stark ausgeprägte und weitgehend schon selbstverständliche Palette von Fragen-Antwort-Auswertungen, die als direkte Leitsysteme für Materialgestaltung betrachtet werden. Die polnischen Partner arbeiten mit eigens zu diesem Zweck gebildeten Teams und mit klaren Terminvorgaben. Der schwedische Partner setzt eine Teamleitung ein und holt überdies die Meinung unabhängiger Experten ein. Die rumänische Partnerin versucht, die geeigneten Spezialisten auf dem jeweiligen Gebiet zusammenzuführen.

7. Habt Ihr von anderen Materialentwicklern gelernt oder mit ihnen zusammen etwas entwickelt?

Die italienische Partnerin verweist auf die Vernetzungsstrategien zwischen dem Projekt Tangram und der Universität von Rom, dem Projekt C.L.S. und der Universität von Trient und dem Projekt CEDOCS mit Nettuno (siehe auch Kapitel 5). Eine österreichische Partnerin hat viel von den Erweiterungs- und Ausbauinitiativen gelernt, vor allem vom National Extension College Cambridge und der Open University, ein anderer österreichischer Partner von der Vernetzung mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl, mit der Linzer Universität und der Arbeiterkammer Oberösterreich. Der schwedische Partner lässt die entwickelten Materialien immer von den Studiengruppen bewerten und kommentieren. Der englische Partner ist ein Spezialist auf dem Gebiet Partnerschaften und Kooperation, auf der internen Ebene gibt es das Netz der Tutoren, die die Lehrangebote umsetzen und betreuen, auf der externen Ebene gibt es immer Kooperationen, die gemeinsam Material entwickeln, wie die Learning City Partnership, das Learning Festival und

ein Mitarbeiterförderungsschema (Employee Development Scheme). Die polnischen Partner haben viel vom Feedback von Studenten und Lernenden aufgegriffen und eine sehr anregende Zusammenarbeit mit dem City of Bath College und der Open University. Der slowakische Partner kooperiert mit NCDE (National Centre of Distance Education) in Dublin. Die rumänische Partnerin arbeitet eng mit Webdesignern zusammen.

8. Was ist Euer Rezept oder Eure Zentralidee für gute Materialien?

Die italienische Partnerin glaubt nicht an Rezepte. Einige österreichische Partner glauben, dass es vor allem um die sorgsame inhaltliche und „navigative“ Übersichtlichkeit geht, andere denken, es geht vor allem um gute Leitfäden und Anleitungsmaterial, aber auch Einfachheit und Klarheit werden genannt. Der schwedische Partner ist strikt gegen jedes Material, das nach einem Skinnerschen Ja-Nein-Modell vorgeht und plädiert für Material, das dem Lernenden viel Frei- und Bewegungsraum gibt und das Lernen in der Gruppe fördert. Der englische Partner hält nichts von Materialien, die nur über IT zugänglich sind und angeboten werden, er betont das zentrale Moment des begreifenden Aneignens und der Hilfen beim Verstehen. Die finnische Partnerin nennt einen Schritt-für-Schritt-Aufbau und das Einbeziehen und Nutzen des Visuellen. Die polnischen Partner betonen gutes Anleiten, straffe Organisation und Planung. Die rumänische Partnerin findet, das Material muss sich an die erwachsene Person und ihr Selbstverständnis wenden.

9. Habt Ihr bislang die Gelegenheit gehabt, dieses Konzept zu realisieren? Ist es schwer, dafür Mittel zu bekommen?

Die italienische Partnerinstitution stellt Mittel für Projekte dieser Art zur Verfügung. Die österreichischen Partner halten viel von transnationaler Projektarbeit und vom Konzept der Wissenszentren, die bei der Arbeit unterstützen. Der schwedische Partner ist von der Vorrangigkeit des pädagogischen Ansatzes überzeugt und setzt das auch praktisch um. Der englische Partner hat eine neue Initiative „das einschließende Lernvorhaben“. Die polnischen Partner haben bereits viel Erfahrung mit der Erstellung von Lehr- und Lernunterlagen, das Aufstellen von Mitteln ist immer schwierig. Auch für den slowakischen und rumänischen Partner ist die Situation sehr angespannt, was die Finanzierung betrifft.

II. Ressourcenorientiertes Lernen und Ressourcenversorgung

Während der Themenkreis Materialerstellung und Vermittlungsformen im REREAL-Team auf große Resonanz gestoßen ist, ist der Begriff ressourcenorientiertes Lernen spröder, ungewohnter, und der Begriff der Ressourcen hat für Viele viele Bedeutungen – Geld, Ausstattung, Personal. Wenig verwendet wird er in Richtung Unterlagen, Medien, Quellen oder Ausstattung mit einer Menge von brauchbaren Angeboten für Wissen und Lernen. Diejenigen, die hauptsächlich internetfähiges Material produzieren, für die gehört der Begriff der Ressourcen zur Technologie. Anders sieht die Situation in Schweden und in England aus, in beiden Ländern haben diese Begriffe in der Bildungsarbeit praktische Relevanz. In England geht es dabei um Vermittlungswege unter Nutzung von kulturellen, öffentlichen, wissenschaftlichen und dokumentarischen Einrichtungen, in Schweden ist es ein Prinzip der informellen Bildungsarbeit, sich Unterlagen aus verschiedenen Bereichen herauszusuchen, die „Wissensreserven“ auch einzusetzen und die Beteiligten in die Arbeit einzubinden. Die Institutionen, die viel mit der höchst entwickelten Technologie zu tun haben, bedienen sich der Ressourcen zum Quellensuchen in anderen Sprachen (Polen, Slowakei,

Rumänien). Eine einzige Institution, nämlich Lernfeld Sprache, ist selbst als Ressourcenbörse tätig. Daniela de Francesch hat diese Gruppe geleitet, das Material wurde von den Herausgebern zusammengestellt.

1. Ist es bei Euch üblich, mit Materialien und Angeboten zu arbeiten, die nicht von der Institution gemacht oder angeboten werden? Wird bei Euch zum Beispiel auf das Angebot einer Institution via Internet verwiesen?

Die polnischen Partner arbeiten viel mit Zusatzmaterial. CEDOCS als Projekt ist eine Material-Ressourcen-Sammelstelle. Der englische Partner würde im Fall des oben genannten Beispiels ein spezielles tutorielles Begleitdesign für und von seiner Institution dazu anbieten; die Sprachkursleiter sind sehr erfahren beim Einsatz von einer Vielzahl von Medien. Die rumänische Partnerin kann sich an andere Institutionen wenden und dort Ressourcen anfordern. Die polnischen Partner stützen sich auch auf diese Arbeitsweise, allerdings nicht bei der universitären Ausbildung. Der schwedische Partner hat selbst ein derartiges Projekt initiiert, es steht, ist in Gebrauch, 17 schwedische Institutionen der Volksbildung sind dabei Partner, sie teilen und nutzen die ihnen verfügbaren Ressourcen gemeinsam und als Multiplikation der Zugriffsmöglichkeit und Versorgung für die Benutzer. Für den slowakischen Partner ist diese Arbeitsweise nur begrenzt wegen der urheberrechtlichen Schutzbestimmungen nutzbar. Lernfeld Sprache macht Pakete für die spezifischen Wünsche und Interessen von Kursleitern, Tutoren, Gruppen und auch fallweise für einzelne Lernende.

2. Arbeitet Deine Institution vor allem mit Lehrbüchern und mit anderen Lehr- und Lernmedien? Gibt es eine Stelle, innerhalb der Institution oder ihr angeschlossen, zu der Tutoren und Lernende hingehen und einfach nach für sie passende Ressourcen fragen oder diese wählen und nutzen können?

Die italienische Partnerin hat ein öffentlich zugängliches audio-visuelles Zentrum eingerichtet, mit einem angeschlossenen internetfähigen PC-Labor zum Suchen und Recherchieren. Der englische Partner versucht diese Arbeit durch eine Zeitschrift „Adulation“ zu popularisieren; der rumänische Partner sieht diese Arbeit als nur unzureichend entwickelt, weil es noch an Spezialisten in diesem Feld fehlt. Das polnische Institut für Fernstudium hat für diese Arbeit im Rahmen der Fakultät ein angeschlossenes Zentrum in Form einer Studienbibliothek. Der schwedische Partner spricht von einer selbstverständlichen Arbeitsform mit langer Tradition. Der slowakische Partner nutzt Internetbibliotheken. Lernfeld Sprache bietet selbst solche Ressourcen an, vor allem für die Arbeit von Kursleitern und Tutoren.

3. Einige Institutionen versuchen sich auf das „lebensbegleitende Lernen“ einzustellen und verstehen auch ihren eigenen Mitarbeiterstab als „lebendige Lernressource“, z.B. wird ein Tutor aus dem Bereich Erinnerungsarbeit zu einem Spezialisten für Fragen zur „Oral History“. Gibt es bei Eurer Einrichtung ähnliche Bemühungen?

Die polnischen Partner versuchen dies den Mitarbeitern, die viel Expertenwissen haben und auch über didaktisches Können verfügen, näher zubringen. Der englische Partner setzt auf bereichsübergreifende Zusammenarbeit, etwa Sprache und Kunst. Die rumänische Partnerin sieht diese Entwicklung eigentlich nur in sehr eingeschränktem Ausmaß, und wenn, dann nur in einem für Innovationen offenen oder neuen Bereich. Der polnische Partner, der der Fernstudienabteilung an der Fakultät vorsteht, sieht die Mitarbeit als durchgängig lebendige Ressource an. Der slowakische Partner findet diese Arbeitsweise nur dann anwendbar, wenn die Zielgruppe eindeutig ist. Die Arbeit von Lernfeld Sprache beruht auf ressourcenorientierter Teamarbeit von Spezialisten aus unterschiedlichen Bereichen.

4. Die Linzer VHS hat eine Medienstelle für Lernende und Lehrende aufgebaut, um für sie alle den Zugang zu Wissensquellen zu schaffen. Habt Ihr etwas Vergleichbares (eine Vernetzungsvereinbarung mit anderen Anbietern, ein gemeinsames Projekt mit einer Bibliothek oder mit einem PC-Zentrum oder einem Software- oder/und Technologieunternehmen)?

Die italienische Partnerin hat vor kurzem eine Medienstelle eingerichtet. Tangram bietet seinen Benutzern auch eine Bibliothek und ein Internetlabor an, das von zwei Netzbetreuern tutoriell versorgt wird. Der englische Partner ist gerade dabei, entsprechende individuell zugängliche Lernzentren aufzubauen. Die rumänische Partnerin hat damit begonnen, in Zusammenarbeit mit einschlägigen Organisationsexperten im Bildungsbereich. Die Partnerin aus dem Burgenland plant den Aufbau eines Informations- und Wissenszentrums in Eisenstadt und bemüht sich darum, eine Bibliothek in Mattersburg dafür zu gewinnen, so etwas wie eine Kontaktstelle und die Drehscheibe für den Zugang zu werden. Der slowakische Partner setzt auf den Ausbau der Online verfügbaren Ressourcen. Lernfeld Sprache ist auch eine Stelle für einschlägige Medien. Der oberösterreichische Partner bietet den Lernenden drei Bibliotheken und eine Medienstelle.

5. Gibt es bei Euch Bibliothek, die sich für Zusammenarbeit anbietet und auch bereit ist, eine weitere Säulenfunktion beim Lernen zu übernehmen?

Einer der polnischen Partner sieht das Problem im traditionellen Vorstellungsmodell, wie eine Bibliothek zu führen ist. Die italienische Partnerin sieht eine wachsende Bereitschaft im Bibliotheksbereich, zur Investition in Internetzugänglichkeit und zur Schaffung von verbesserten Zugangsangeboten. Der englische Partner weiß von der wachsenden Bereitschaft der Bibliotheken zu berichten, die sich mehr und mehr selbst als Anbieter für lebensbegleitendes Lernen begreifen und Lesergruppen, also das Lesen in Gruppen, fördern. Die rumänische Partnerin spricht von der Offenheit seitens der Bibliotheken für Erwachsenenbildung und deren Anliegen. Der Partner vom Fernstudienzentrum berichtet von den Vorbehalten, die es immer noch gegenüber den neuen Technologien und neuen Rechercheformen gibt. Die Partnerin aus dem Burgenland sieht das Literaturhaus Mattersburg und das Europahaus als potenzielle Interessenten, allerdings ist das Problem die Sicherung von Mitteln, um das Personal zu finanzieren, das diese Aufgaben übernehmen kann. Der schwedische Partner sieht zwar die Bereitschaft der Bibliotheken wachsen, aber nicht so in dem Ausmaß, wie er es gerne hätte. Die finnische Partnerin hat gerade eine Vereinbarung zwischen der örtlichen Bibliothek unterzeichnet, die ein breitgefächertes Angebot an Medien hat, und bemüht sich auch um das Geld für die Finanzierung von Personal. Der slowakische Partner zählt eine Reihe von Bibliotheken mit einer großen Angebotspalette auf. Lernfeld Sprache ist eine Wissensinformationsstelle: sie „vermittelt“ zwischen den Anfragenden und den verfügbaren Quellen /Anbietern, die Expertise besteht im genauen Zuschnitt auf den geäußerten Bedarf. Die VHS Linz wird bald in ein ganz neues Haus einziehen, das ein Lern- und Kommunikationszentrum haben wird, Tutoren und Berater werden den Lernenden helfend zur Seite stehen.

6. Spielt Lernen mit Büchern, Video- und Audiomaterial – über das Lehrgangs- /Kursmaterial hinausgehend – in Euren Institutionen eine wichtige Rolle?

Der polnische Partner aus dem Bereich Weiterbildung und Fortbildung arbeitet mit Materialiensammlungen, die Medien verschiedener Art beinhalten. Die finnische Partnerin erzählt von Projekten in ihrer Institution, die sich ausdrücklich mit Recherche im Internet und damit dem Zugang zu anderen Materialien und Medien beschäftigen. Der englische Partner spricht von einer Ressourcenbasis, die für Tutoren verfügbar gemacht und aufbereitet wurde, allerdings noch in den Kinderschuhen steckt. Lernfeld Sprache bemüht sich darum, für unterschiedliche und ergänzende Medien Neugier zu wecken: Internet, Zeitschriften, Radiosendungen, CD-Roms.

7. Kooperiert Ihr mit Ressourcenanbietern, Buchhandlungen, Videoarbeiten, Internetcafés, PC-Zentren, Filmhäusern, Theater, Konzerthallen, Gemeindezentren und anderen?

Die Weiterbildungspartnerinstitution aus Polen ist mit dieser Art zu arbeiten vertraut. Einige italienische Projekte finden diese Art zu arbeiten selbstverständlich. Der englische Partner kooperiert mit Büchereien, mit Gemeindezentren und mit ehrenamtlichen Stellen. Die rumänische Partnerin arbeitet mit Universitäten, mit Institutionen der Erwachsenenbildung und mit der Lehrervertretung zusammen. Die burgenländische Partnerin plant eine solche Zusammenarbeit. Der slowakische Partner arbeitet mit anderen Studienzentren und mit Universitäten zusammen. Lernfeld Sprache plant, diese Art von Arbeit zukünftig zu verstärken.

8. An manchen Universitäten gibt es Informationszentren, die den Studierenden auch eine Art Studienberatung anbieten, oft macht das ein älterer Student. Bietet Ihr in Euren Institutionen Ähnliches? Gibt es so etwas wie eine Art Begleit- und Beratungsservice, professionelle Begleiter für Lern-, Lernziel- und Kursberatung, die so qualifiziert sind, dass sie auch sehr spezifischen Aufgaben und Anforderungen gerecht werden können und den Lernenden weiterführendes Material und Einrichtungen empfehlen können?

Der englische Partner hat ein derartiges Angebot in der Institution, vor allem für das Erreichen der Maturaqualifikation, und für die sogenannten Brücken- und Zugangskurse sind Studierfertigkeiten und Lerntechniken Teil der Ausbildung; es gibt auch so etwas wie ein begleitendes Betreuungsprogramm für die universitäre Pflegerausbildung und für die Erinnerungsarbeit. Das polnische Fernstudienzentrum arbeitet mit Studentenberatern. Der schwedische Partner arbeitet viel mit sogenannten Coaches, die aus ganz verschiedenen Bereichen und Erfahrungswelten kommen. Der slowakische Partner bietet fachbezogenes Tutoring und Beratung an, diese allerdings mehr aufgabenorientiert, um ein bestimmtes Lernvorhaben, eine Aufgabenstellung umzusetzen. Lernfeld Sprache bietet Workshops zum Erlernen und Erproben tutoriellen, mentoriellen Begleitens an, und zwar in Form von Einzelberatung für Projektleiter, Lehrer, angehende Tutoren und Ausbilder an.

9. Eine Reihe von Anbietern im Bereich der Erwachsenenbildung arbeitet mit unterschiedlichen und oft sehr weit gestreuten Ressourcen, wenig vertraut allerdings ist der Begriff ressourcenorientiertes Lernen. Habt Ihr bisher diesen Begriff gebraucht? Ist das ein Begriff, eine Idee, die zu dem passt, was Ihr Euch dazu überlegt habt, wie Ihr Euren Studenten / Lernenden ein noch umfassenderes und vertiefendes Lernen möglich machen könnt?

Der polnische Partner spricht von formellen und geistigen Hindernissen, die diese Arbeit erschweren. Der englische Partner spricht von der oft vorhandenen Kluft zwischen dem Angebot an sich und der begleitenden Unterstützung, es gibt gute Projektideen, aber sie kommen nicht zur Umsetzung, weil es an Personal fehlt; er ist von diesem Konzept überzeugt, wenn es individuelle Begleitung, Beratung und Unterstützung dazu gibt. Der schwedische Partner verweist darauf, dass es dieses Konzept bereits seit einem Jahrzehnt gibt, allerdings merkt er kritisch an, dass der Begriff Ressourcen oft zu eng gefasst und die Vielfalt ignoriert wird. Die finnische Partnerin findet, dass dieses Konzept ganz ihrer Arbeit entspricht und dieser sehr förderlich ist. Die italienische Partnerin sieht diese Art zu arbeiten als positiv und vielversprechend an.

III. Vermittlungsweisen, Unterweisung und Interaktionsformen

Die rumänische Partnerin hat einige grundsätzliche Überlegungen in die Diskussion zu diesen Fragen eingebracht:

- Wie lässt sich Europäische Kooperation „messen“? Kann es so etwas europaweit wirklich geben, ergibt sich nicht in der Erwachsenenbildung das meiste aus der Praxis? Hängen nicht alle variablen Faktoren eng mit dieser Praxis zusammen und mit den örtlichen und gesamt-nationalen Gegebenheiten?
- Wie weit gibt es für offenes und flexibles Lernen die so entscheidende finanzielle Unterstützung, sowohl seitens der EU als auch der einzelnen Länder?
- Sind Dezentralisierung und die Forderung und Finanzierung einzelner regionaler Initiativen erstrebenswert? Wie sehr ist Dezentralisierung an sich ein Wert und wann verkehrt der positive Impuls ins Gegenteil?
- Ist es wünschenswert, dass die Regierungen hier Gesamtentscheidungen treffen (einen einheitlichen gesetzlichen und einen umfassend formulierten Geltungsrahmen) und damit das Verbinden und Zusammenführen leichter machen und auch das Verschmelzen von kleinen Initiativen?
- Wie können die interaktiven technologischen Methoden und Möglichkeiten für Zielgruppen genutzt und für ihre Bedürfnisse adaptiert werden (wie für benachteiligte Gruppen)? Ist es realistisch und realisierbar, dies für benachteiligte Gruppen möglich zu machen? Wie kann OFL mit den traditionellen Formen des Lernens koexistieren und wo gibt es Brücken und Verbindungen?
- Wie weit sind selbstständiges Lernen und Individualisieren Ergebnisse guter Unterweisungspraktiken?
- Wie weitgehend und wie weitreichend werden geeignete Methoden der Vermittlung in den Partnerländern praktiziert? Adäquate Methoden der Arbeit müssten einschließen: persönliche Projektarbeit, strukturierte Umsetzung durch die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, KollegInnen, Lern- und Ausbildungsnetzwerke, biografisches Arbeiten und persönliche Lern- und Lebensgeschichten, Bewusstmachungskonzepte und -methoden.
- Welche interaktiven Formen und Modelle und welche Vermittlungsweisen sind die bevorzugten in den Partnerländern?

Auf Basis dieser Überlegungen ergab sich eine sehr ausführliche Zusammenarbeit zwischen Florentin Anghel (Rumänien) und Pirjo Keinänen (Finnland). Pirjo Keinänen hat diese Debatte zum Ausgangspunkt einer breiter geführten gemacht und das Ergebnis zusammengefasst, sie bezieht sich dabei auf Fragen, die sich der Gruppe allgemein gestellt haben und deren Stellenwert für REREAL widerspiegeln.

- Der Begriff Instruktion wird häufig verwendet, um eine Art des Lernens zu bezeichnen, bei der sich das Lehren darauf konzentriert, dem Lernenden Anleitung(en) zu geben für ein erfolgreiches Durcharbeiten und Vorankommen. Ist das ein Vorstellungsmodell, dass bei Euch etwas anklingen lässt?

Ob das so ist, scheint davon abzuhängen, mit welcher Art Lernen man zu tun hat: technische Gegenstände, Sprachen oder IT verlangen nach einem „instruierenden“, instruktiven Vorgehen, wäh-

rend man z.B. beim Beraten und Begleiten eher mit anderen Formen des Förderns für den Lernprozess arbeitet.

- In den technischen Gegenständen und auch in den technischen Fachbildungen bezeichnet der Begriff Anleitung für die praktische Umsetzung, ein praxisorientiertes Anleiten, wie etwa Bauanleitungen für einen Drachen oder einen Radioapparat. Diese Art der Schritt-für-Schritt-Anleitung des praktischen Tuns ist zu einer Art Leitidee des „erfahrungsgeleiteten“ Lernens geworden. Ist diese Art des Anleitens und Steuerns wichtig für Eure Arbeit (oder eine wichtige Zielvorstellung Eurer Arbeit)?

Schritt-für-Schritt-Techniken sind die beste Art Lehren, wenn es um den erprobten Weg, das Problem zu lösen, geht, besonders in den technischen Ausbildungsfeldern. Aber auch für Studien und Lehrgänge, die mit sozialen, pädagogischen und psychologischen Problemstellungen arbeiten, schließlich gibt es manchmal sogar beim Beraten und Begleiten um Instruktion, etwa wenn es um sehr konkrete Handhabung und um sehr konkrete Schritte geht: Wie finde ich den richtigen Weg in meiner Arbeit, in meinem Beruf, zu meinem Lernziel? Fast im Gegensatz zu diesem Ansatz steht ein anderer, bei dem man die Zusammenhänge so darstellt, verändert und adaptiert, dass sich Lernen gar nicht vermeiden lässt, man lernt ohne viel Zutun.

- Jede Schritt-für-Schritt-Technik bedarf einer sehr gezielten Art der Interaktion, ob mündlich oder schriftlich. Interaktion findet unter wenigstens zwei Personen statt, es handelt sich um einen Austauschprozess, bei dem Eingaben von beiden Seiten zu einem neuen Ergebnis führen (das, was man z.B. beim Computer mit „frontended“ – offener Ausgang – bezeichnet). Beim Lernprozess selbst heißt das, der Lernende / Tutor / Instrukteur muss sich sicher sein, dass seine Erklärungen / Anleitungen / Absichten verstanden und aufgenommen worden sind, da sie übernommen werden. Wie sorgt Eure Institution davor, wie stellt sie fest, ob diese Interaktion stattfindet? Bietet Ihr dazu auch Weiterbildung, Mitarbeiterfortbildung an, in Seminaren u.a.?

Die Rückmeldung über Lehrgänge, Lehrpläne, Zielvorgaben, Umsetzungsziele und Materialien ist eine wichtige Art, den Erfolg der vor sich gehenden Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zu beurteilen. Ein anderer, bereits vorausschauender und vorwegnehmender Umgang mit voraussehbaren Problemen und Schwierigkeiten ist es, Materialien ausdrücklich vorzutesten, indem sie in kleine Teile untergliedert werden, und dort individuell gestaltetes Material auszugeben, wo das nötig und brauchbar ist. Von den Lehrenden wird erwartet, dass sie an der Weiterbildung und der einschlägigen Fortbildung teilnehmen, im Bereich Erwachsenenbildung und zu speziellen Themen.

- Ist es notwendig, dass die REREAL-Partner eine Strategie entwickeln, die den Vorstellungsmodellen der EC, Unesco, des Europarates als Basis dienen?

Jeder der Diskussionsteilnehmer hält eine solche „allgemeine Strategie“ von REREAL für eine sinnvolles Unternehmen, aber die „realistischen“ Stimmen sagen, sie seien eingeschränkt machbar und wirksam. Selbst die allgemeinen Aussagen der europäischen und internationalen Dokumente unterscheiden sich voneinander. Wir können uns nur darauf einigen und darauf beschränken, festzustellen, was wichtig ist und zählt. Aber wir wissen nicht, ob wir dazu die Zeit haben werden, wir hätten das bereits vor zwei Jahren machen sollen.

- Was brächte es an Vorteilen, was an Nachteilen, wenn wir über eine derartige Allgemeinstrategie verfügten?

Die Vorteile wären: eine gemeinsame Sprache, verbessertes Verständnis, Konzentration auf die wichtigen Aspekte, Verbreitung der zentralen Vorstellungen, das Überwinden von Barrieren; dann könnten wir auch wirklich an den Zentralfragen weiterarbeiten und wir könnten sehen, wie sie sich in der Praxis gestalten und bewähren. Die Nachteile wären: der Mangel an Flexibilität und die Schwierigkeit, zu einem gemeinsamen Verständnis zu finden.

- Glaubt Ihr, dass die Lehrpraxis und die Lehrformen in Euren Ländern durch die Empfehlungen der EU in Richtung Innovation tatsächlich innovativer geworden sind?

Es gibt sowohl Ja- als auch Nein-Antworten, alle allerdings betonen, dass wir auf dem Weg dorthin sind, aber dass es Zeit braucht, ehe Traditionen Neues aufnehmen und vor allem Lehrtraditionen.

- Die Erwachsenenbildung in Europa ist ein weites Feld mit vielen Formen der Praxis und vielen Praxisbereichen. Hat sich Eurer Verständnis für diese verschiedenen Arbeitsfelder und Arbeitsformen durch die europäische Kooperation vergrößert? Habt Ihr eine Vorstellung entwickelt, wie die jeweiligen regionalen und nationalen Gegebenheiten der Partner aussehen?

Obwohl die Strukturen der Erwachsenenbildung sich von Land zu Land deutlich unterscheiden, ist die transnationale Zusammenarbeit ein gelungener Lernprozess gewesen. Wir können einfach besser sagen, was sich unterscheidet und wo sie ähnlich oder gleich sind. Manchmal gibt es gar nicht so sehr um Unterschiede zwischen den Ländern, es gibt unterschiedliche pädagogische Auffassungen auch innerhalb eines Landes, aber es wäre spannend, drauf zu kommen, woher die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten kommen, wo die Wurzeln liegen.

- Sämtliche Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Essenz des offenen und flexiblen Lernens im Umdenken und Neu-Strukturieren des Lernens liegt (Abstraktes muss zum Leben erweckt werden). Findet Ihr diese Situation auch in den Diskussionen in Euren Ländern wieder?

Experten sagen dazu viel, aber wie kommt es zu einem lebendigen Dialog in der täglichen Lehrsituation? Im englischen Sprachgebrauch werden Lehren und Lernen schon fast als synonyme Begriffe verwendet, allerdings führt das auch zu wunderlichen Konstruktionen wie den „Nicht-Lernenden“.

- Gibt es ein Bewusstsein darüber, wie wichtig die ausreichende und langfristige Finanzierung auf nationaler wie auf europäischer Ebene für offene und flexible Lernformen ist?

Einzelne Partner sagen, es gibt ein ausreichendes Bewusstsein, aber die Praxis der Finanzierung, nämlich jährlich, führt dazu, dass keiner länger als ein Jahr vorausplanen kann. Und dann gibt es auch die Tendenz, dass über allen Bemühungen, Abschlüsse nachzuziehen, das „informelle“ und „freie“ Lernen vergessen wird.

- Flexibilität und Offenheit haben eine immanente Tendenz Richtung Dezentralisierung. Findet Ihr, dass die Förderung und Unterstützung lokaler Initiativen etwa Gutes ist?

Alle Partner sind sich einig, Dezentralisierung ist die beste Form, Eigeninitiativen zu fördern, sie taugt für die jeweiligen Gegebenheiten und sie ermöglicht dem Einzelnen wirkliche Wahlfreiheit, ganz besonders in der Volksbildung.

- Könnte die Dezentralisierung auch negative Auswirkungen haben? Wenn ja, welche? Wenn nein, dann erläutern Sie Ihre Ansichten zur Dezentralisierung.

Eine negative Auswirkung der Dezentralisierung könnte sein, dass sie, wenn sie zum Prinzip wird, zur Isolierung und zur konservierenden Erstarrung führt, auch hinterwäldlerisch wird, damit verliert sich alles, was Offenheit ausmacht. Qualitätslosigkeit, Beliebigkeit, engere Angebote und unzulängliche Strukturen wären ebenfalls zu befürchten. Im Grundschul- und Sekundärbereich ist Zentralisierung wichtig, damit ist die Ausstattung mit gleichen Ressourcen gewährleistet und auch die Qualität der Ausbildung.

- In der Interaktion werden einige Grundmodelle für besonders wichtig gehalten, u.a. Dialog und Dialogführung, Partner- und Gruppenarbeit, Präsentation des im Alleingang / partnerschaftlich / als Gruppe Erarbeiteten, Lernresultate gemeinschaftlicher Initiativen, Selbsthilfegruppen, Kooperationsformen mit peers. Spielen diese Interaktionsformen in Ihrer Arbeit eine große Rolle? Gibt es noch andere, die Sie hier erwähnen wollen?

Die genannten spielen für alle Partner eine sehr wichtige Rolle, aber auch das „Lernen durch (an) ein(em) Projekt“, vor allem aber Beraten, Begleiten, Fördern, Orientieren, Stützen in allen Varianten und Spezifikationen.

- Ist es wünschenswert, dass es seitens der Regierungen allgemeine Strategiepläne und einschlägige Entscheidungen (in einem einheitlichen gesetzlichen und inhaltsbezogenen Rahmen) hinsichtlich OFL gibt?

Die Partner wollen keinen einheitlichen gesetzlichen Rahmen für OFL, allerdings einen Rahmen, der das „Selbstverständnis“, die „Identität“ herausarbeitet und die Bedeutung für ein reguläres Bildungs- und Ausbildungssystem hervorhebt, damit eröffnen sich Möglichkeiten für Kooperation und für Ressourcennutzung.

- Ist es möglich, die koordinativen Anstrengungen im Bereich OFL und das Blühen von „kleinen Projekten“ zu verbinden?

Alle Partner halten das für gut möglich, einige haben auch schon Erfahrungen damit. Die Koordination sollte immer etwas Unterstützendes und etwas Förderndes sein und nichts Einschränkendes, Ausschließendes.

- Haben Sie praktische Erfahrungen mit interaktiven Methoden durch IT? Sind diese interaktiven Methoden übertragbar und adaptierbar für sehr unterschiedliche, spezifische Zielgruppen (im besonderen für benachteiligte Gruppen)?

Nur der schwedische Partner hat bis jetzt konkrete Erfahrungen mit den interaktiven IT-Methoden. Interaktivität bezeichnet Unterschiedliches in verschiedenen Zusammenhängen, der Begriff bedarf der Konkretisierung.

- Wenn Ihr an Euer Land / Eure Institution denkt, scheint Euch dann der Zugang für benachteiligte Gruppen mit den Mitteln der IT's eine realistische Orientierung, ein realisierbarer Weg?

Alle betrachten es als realisierbar; in vielen Ländern und Institutionen gibt es bereits derartige Projekte, die sich gut bewähren: für Gruppen mit Behinderungen, Immigranten, Arbeitslosen, älteren Menschen u.a.

- Habt Ihr Vorstellungen davon, wie OFL mit dem regulären, tradierten Lernen / Lehren „koexistieren“ könnte? Gibt es Ideen, wie die beiden Enden sich gegenseitig fruchtbar inspirieren könnten?

Das tradierte Lernen und OFL werden nicht in der Art eines Zweiklassenmodells als Widerspruch gesehen, eher als ein Kontinuum, beide Methoden können gut nebeneinander bestehen, einander ergänzen, sodass sich der Einzelne in diesem Kontinuum bewegen kann und das nutzen kann, was für seine Perspektive und seine Motive passt.

- Wie weit sind Selbstvertrauen und selbstständiges und individualisierbares Lernen eine Frage passender Vermittlungsformen?

Die Beantwortung dieser Frage fanden die Partner schwierig. Einige weisen darauf hin, dass selbstständiges Lernen Selbstvertrauen voraussetzt. Selbstständiges Lernen kann durch Reflexion und Feedback unterstützt und gefördert werden, aber Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein sind beim Erwachsenen so komplex, dass sie nicht als eine Angelegenheit der Vermittlungs- und Unterrichtsformen zu fassen sind.

- Welche Arten des Unterrichtens scheinen Euch besonders gut? Wählt unter den folgenden (fügt hinzu und führt aus):

persönliche Projektarbeit 5 x angegeben

- wird in unseren Kursen überall gemacht
- kann eine sehr brauchbare Methode sein,
wenn ein Lernender selbstbewusst ist und allein arbeiten kann

gemeinsames Arbeiten mit Peers 5 x angegeben

- Selbsthilfegruppen – wird in allen Kursen gemacht
- ist ein sehr tragfähiges Lerninstrument

Lern-/Ausbildungsnetzwerke 7 x angegeben

- passen für unsere Gegebenheiten besonders gut
- sind ganz wichtig für die Erweiterung des Horizonts

Biografiearbeit und persönliche Lern- und Lebensgeschichten 5 x angegeben

- der jeweilige Hintergrund des Lernenden ist sehr wichtig,

*um herauszufinden, was für ihn ein brauchbarer Lernweg ist
- wichtig*

Bewusstmachungsstrategien / Methoden / Techniken
- sehr wichtig

3 x angegeben

Diese Einzelelemente sind so sehr in unsere Arbeit integriert, dass wir sie sehr flexible einsetzen, je nach Situation und den Bedürfnissen der Lernenden.

IV. Vernetzen und Interaktionen „über den Zaun“

Nick Meyer hat diese Gruppe geleitet. Seine Arbeit in seiner Institution besteht vor allem darin, solche Vernetzungen aufzubauen und auszubauen, vor allem im Bereich Beratungstätigkeiten, Lernen im Gemeinwesen oder Initiativen, aber auch bei institutionenübergreifender Anrechenbarkeit und Standardisierung, aber auch Erweiterung des Bildungszugangs und Abbau von Bildungsschranken. Beim Vernetzen geht es immer um höhere Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Niveaus und zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsbereichen bei Wahrung des Qualitätsanspruchs. Vernetzen ist auch deshalb so wichtig, weil so das Expertenwissen und das Können, das in einer einzelnen Institution nicht gegeben ist, zusammengebracht wird, was eine Steigerung der Nutzbarkeit für alle bedeutet. Damit kommt es zu verbesserten Angeboten, und das ist guter Boden für den bereits aktiven und den potenziellen Lernenden. Es gibt Tendenzen, das enge auf die Institution beschränkte Denken zu überwinden, die Tore der Institution zu öffnen, hinauszureichen, und damit auch das Verständnis von Institution und von Zielgruppen neu zu fassen. In der englischen Erwachsenenbildung gibt es eine starke Bindung, ja Verpflichtung, zu einer Vorgangsweise von-unten-nach-oben: herauszufinden, was für den „gewöhnlichen“ Lernenden zählt, ansprechende Formen zu entwickeln und anzuregen, ja zu verführen. Mit dem Konzept der Erinnerungsarbeit ist es dem englischen Partner gelungen, nicht nur mit „neuen“ Gruppen zu lernen und zu arbeiten, es wurden auch Ausbildungsmodelle für Erinnerungsarbeiter entwickelt, auf Universitätsniveau Interessenten gewonnen, Lehrangebote in Kooperationen zu gestalten. Es gibt auch eigene Programme, in denen gelernt werden kann, wie man als Mentor arbeitet und begleitet und wie man in dieser Weise beratend für andere Einrichtungen tätig sein kann. Alle diese Entwicklungen waren Ergebnis der positiven Resonanz in der Vernetzungsarbeit. Der englische Partner hat seine Erfahrungen und Vorstellungen zu dieser Kernfrage eingebracht und diese sind mit den anderen Positionen in der Interaktion verschmolzen. Nick Meyer hat die Diskussion zusammengefasst.

1. Mit welchen anderen Organisationen gibt es Vernetzungen von Eurer Institution?
Die Organisationen, mit denen die Partner vernetzt arbeiten, unterscheiden sich stark von Land zu Land. In der Folge ist aufgelistet, was sich aus der Arbeit ergeben hat:

- In Südtirol, Alto Adige, arbeitet das Amt für Weiterbildung mit allen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammen. Ähnlich ist die Situation in England, die Erwachsenenbildungseinrichtung in Norfolk arbeitet mit den

Gemeinden zusammen, mit ehrenamtlichen Organisationen, mit der Stelle für Berufsberatung und Berufsorientierung in Norfolk, mit Colleges, mit Schulen und der Universität von East Anglia in Netzwerken.

- In Polen ist es schwierig, der Wettbewerb unter den Universitäten verhindert den Zusammenschluss in Netzwerken. Allerdings gibt es diese mit Weiterbildungszentren und mit Fernlerninstitutionen.
- In Schweden arbeitet die Volksbildung mit DISTUM vernetzt – DISTUM ist die neue Fernlernbehörde. Vernetzt wird auch mit IT-Stiftungen und mit der staatlichen IT-Behörde, mit den drei Einrichtungen in der Erwachsenenbildung in einzelnen Sachfragen und mit den örtlichen Studienzirkeln und Volkshochschulen.

1. a) Versucht genauer zu erläutern, bei welchen Institutionen die Vernetzung besonders wichtig ist, weil sie Euch hilft, Eure Arbeit in Richtung OFL auszubauen.

Lernfeld Sprache versucht mit anderen Einrichtungen in der Erwachsenenbildung vernetzt zu arbeiten, nicht nur mit jenen, die Zertifikatskurse anbieten, sondern auch mit solchen, die künstlerische Kurse anbieten und innovative Lernstile praktizieren. Die wichtigsten Vernetzungspartner in Rumänien sind NGOs und Lehrerbildungseinrichtungen. Die rumänische Partnerin betont, dass die Vernetzungspartner auf diese Art der Vernetzung in Projekten für ihre Arbeit angewiesen sind. Die polnischen und die schwedischen Partner betonen, dass sie sich mit Institutionen zu vernetzen versuchen, die andere Bereiche und andere Wissensbereiche abdecken und auch „anders“ denken und an die Fragen herangehen.

1. b) Gibt es auch Netzwerke in der Art, dass hier ein Druck auf die Programmgestaltung / Lehrplangestaltung ausgeübt wird – eine Art Komitee, das zentral und staatlich einberufen wird, um bestimmte Kernfragen der Arbeit zu regeln?

Es gibt Institutionen, die mit solchen Lobbys zu tun haben und solche, für die das keine Rolle spielt.

- Die polnischen, italienischen und österreichischen Partner sind nicht in solchen zentral veranlassten Netzwerken. Lernfeld Sprache betrachtet das als günstige Situation, denn auf staatlicher Seite gäbe es wenig Information über OFL, und das lernerzentrierte Arbeiten mit Erwachsenen werde in seiner Bedeutung unterschätzt.
- Die rumänische Partnerinstitution vernetzt sich auch mit Gewerkschaften, wenigstens zeitweilig. Der englische Partner ist vernetzt mit Age Concern, eine Organisation, die sich als Fürsprecher für die Interessen der Menschen über 50 anbietet. Auch mit dem Komitee zur Ausweitung der Bildungsteilhabe (Widening participation Committee) wird vernetzt. Es versteht sich als Lobby für wenig wahrgenommene und wenig vertretene Gruppen, wie die Obdachlosen, die Arbeitslosen oder jene, die in ländlichen Gegenden isoliert sind.
- Das schwedische FBR ist mit der staatlichen IT-Kommission vernetzt, um seinerseits Lobbying zu machen, vor allem dort, wo es Defizite gibt und an

Infrastruktur fehlt, und um die Arbeit mit flexiblen Lernformen im Land zu propagieren. Im Moment geht es für FBR gerade um die landesweite Versorgung mit guten und erschwinglichen Internetverbindungen – was, so klagen sie, keine technische Frage ist, sondern eine der Demokratie und der gleichen Chancen.

1. c) Seid Ihr Teil eines Netzwerks, das gemeinsam Programme und Angebote für Zielgruppen / Gegenstandsbereiche zu erarbeiten sucht?

Die meisten Partner arbeiten in dieser Weise in Netzwerken, dabei geht es meist um sehr konkrete Gruppen und Aufgabenstellungen. Genannt werden unter anderem:

- FBR haben eine Reihe von Projekten, in denen Studienzirkel und Volkshochschulen, die fallweise sogar den eigenen Kurs für die anderer Organisationen anbieten und halten. Die rumänische Partnerin ist an einem Netzwerk beteiligt, das für Benachteiligte in ländlichen Gebieten Angebote stellt.
- In England gibt es ein Netzwerk mit Widening participation und dem Kündigungsberatungsnetzwerk (Redundancy Advice Network), sie sind auch Teil der Norwich Learning Shop Steering Group, einem Netzwerk von Anbietern für alle, die nicht mehr schulpflichtig sind.
- Das Norfolk Adult Education Service entwickelt vom Open College Network akkreditierte Lern- und Studienprogramme. Lernfeld Sprache entwickelt in Verbindung mit Anbietern fachspezifische Module und Anleitungsmaterial für eigenständige Projektarbeit.

2. Gibt es eine institutionelle Strategie für Vernetzungsarbeit? Wenn ja, sind das formelle Zusammenschlüsse, und wie sind sie organisiert? Ein Beispiel wäre das Open College Network, es ist ein Zusammenschluss verschiedener Anbieter, mit dem ausgesprochenen und statuarisch festgelegten Ziel, einheitlich anrechenbare und anerkannte Lerneinheiten zu entwickeln.

Es gibt Partner, die haben eine solche Strategie, während andere sich auf informelle Formen stützen.

- Die polnischen Partner sagen, dass es so etwas wie eine allgemeine Strategie nicht gibt. Die schwedischen und italienischen Partner erklären, es werden dann Netzwerke gebildet, wenn der Bedarf da ist. Für die Beteiligung an Netzwerken gibt es beim Norfolk Adult Education Service durchaus dezidierte Regelungen.
- Es gehört zur Aufgabe und zum Tätigkeitsprofil des Director of Curriculum, in diesen Netzwerken – Open College, The Redundancy Advice Network, und der Norwich Learning City – zu arbeiten.

3. Wie weit sind die Netzwerke, von denen Ihr sprecht, schon zu Institutionen geworden? In Österreich z.B. hat es Interessenvertretungen gegeben, etwa die der Sozialarbeiter, die später offizielle Vertretungseinrichtungen wurden.

Die rumänischen, österreichischen und italienischen Partner können das so nicht beobachten. Die polnischen Partner sprechen von solchen Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung, nicht aber im universitären Bereich. Im Fall von Open College Network und des Redundancy Advice Network

sind diese Vernetzungseinrichtungen zu eigenen Institutionen mit Personal und eigenen Budgetmitteln geworden.

4. Wenn ein Netzwerk zu viel Eigenleben entwickelt, kann das unter Umständen auch etwas problematisch und widersprüchlich sein. Die gemeinsamen Arbeitsziele treten zurück und werden überschattet von der inneren Dynamik der Institution.

Wie sind diese Netzwerke organisiert, haben sie „eigene“ Ziele?

Informelle Netzwerke, so die allgemeine Meinung, sind meist von begrenzter Dauer, und lösen sich nach Projektende auf. Wenn die beteiligten Institutionen die Ergebnisse und Erfahrungen weiter auswerten und nutzen wollen, bleiben sie noch für eine Zeit aufrecht. Bei einem formal geregelten Netzwerk ist das ein wenig anders. Die polnischen Partner haben festgestellt, dass oft ohne eine Institution, die leitet, nichts Rechtes zustande kommt, die Aktivitäten erlahmen schnell, auch wenn formell das Netzwerk nach wie vor besteht. Der englische Partner betrachtet das Open College Network als ein brauchbares Arbeitsmodell, die Institutionen wählen sich eine Leitung, die für die Planung verantwortlich ist. Das hat sich bewährt, die beteiligten Netzwerkmitglieder verstehen sich als Promotoren des Netzwerks und nicht ihrer Institution.

5. Manchmal entwickeln Organisationen ein gemeinsames Interesse, haben eine gemeinsame Wellenlänge. Die Vernetzung funktioniert zeitweise und freiwillig. Es gibt Vereinbarungen und Bezüge, aber keine vereinbarte Struktur und kein vereinbartes Ergebnis. Gibt es diese Art von Vernetzung?

Diese informelle Vernetzung haben so gut wie alle Partner. Welche Art diese Bezüge sind, wurde bereits beschrieben. Die Studiengruppen haben ein gemeinsames Netzwerk auf informeller Basis, es ist vernetzt mit einem Beschäftigungsprojekt, das Ausbildung für Langzeitarbeitslose anbietet; Lernfeld Sprache bietet Schreibwerkstätten an. Viele Projekte in England ergeben sich aus informellen Netzwerken und gemeinsamen Anliegen. Manchmal wird daraus ein strategischer Schwerpunkt der Arbeit – etwa das Reminiscence Project.

6. Beratung ist ein weiterer Zentralaspekt von OFL, aber dieses Konzept macht wenig Sinn, wenn es auf den Rahmen der eigentlichen Institution beschränkt bleibt. Die Grundidee der Beratung beruht auf der unvoreingenommenen, allgemeinen und umfassenden Auskunft und Information (und wenn es intensiver wird, auch einer langfristigen beratenden Begleitung) über das, was es an Lernangeboten gibt. Die Idee selbst steht im Widerspruch zum Wettstreit um Lern„kunden“. Es müssen oft viele Barrieren überwunden werden, um die einzelnen Einrichtungen und Verantwortlichen zu überzeugen, dass Beratungsarbeit eine kooperative Anstrengung sein muss. Seid Ihr mit solchen Problemen konfrontiert? Ist es Euch gelungen, sie zu überwinden?

Die schwedischen Partner haben in dieser Hinsicht keine Erfahrung, auch die rumänischen und die polnischen nicht. Die anderen Partner hatten mit Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt, um die Institutionen davon zu überzeugen, dass bei der Information und Beratung Zusammenarbeit der einzige Weg ist. Das FBR (S) berichteten von formalen Schwierigkeiten, dass es zu wenig Wissen gab, welche Allverweltangebote es noch gab. Lernfeld Sprache fand, dass es noch viel zu wenig Wissen und Bewusstsein unter den Institutionen gibt, wie wichtig Beratung und Begleitangebote sind und welche Anziehungskraft diese Angebote auch für Lernende haben (können). Die österreichischen Partner waren skeptisch, ob ein solcher Ansatz klappen kann, weil es so viel Wettbewerb zwischen den verschiedenen Anbietern gibt. Auch in Norfolk war es schwierig, ein Ausbildungskonzept für Bildungsberater aus unterschiedlichen Institutionen zu etablieren, weil die Institutionen um den

Abgang der Klientel bangen. Allerdings seien die Möglichkeiten da, wenn sich ein Netzwerk gründete, das sich zur direkten „Neutralität“, Ausrichtung am Beratungssuchenden und Vertraulichkeit als Arbeitsgrundlage und Angebotsprinzip verpflichtet. In Italien wird in den nächsten Jahren ein derartiges institutionsunabhängiges Ausbildungsangebot etabliert, an dem Bildungsberater aus verschiedenen Einrichtungen teilhaben werden. Der Wunsch war Ergebnis einer gemeinsamen Konferenz, in der Folge wurde eine breite Informationsveranstaltung organisiert, die nun jährlich im September angeboten wird. Dazu wird auch eine Broschüre produziert, in der sämtliche Angebote aufgelistet sind.

7. Können Sie ein Beratungsnetzwerk in Ihrem Bereich nennen? Gibt es mehrere, arbeiten sie gegeneinander, nebeneinander oder miteinander?

In Wien gab es ein landesweites, freies und überinstitutionelles Beratungsservice. Es musste schließen, weil es keine Mittel mehr erhielt. Es gibt zwar ein neues Netzwerk mit weniger Personal, aber es hat einen anderen Charakter, Barrieren müssen nun erst ausgeräumt werden, um einen gemeinsamen Beratungsnetzwerkcharakter zu garantieren.

Etwas besser sieht es zur Zeit in Norfolk aus, es gibt sechs kooperative Beratungsnetzwerke. In Südtirol, Alto Adige, gibt es jährlich eine Informationsbroschüre, eine CD-Rom und ein Video. Die FBR berichtet, dass die 25 Volkshochschulen, Studiengruppenverbände im Bereich Bildungsberatung kooperieren, auch wenn sie sich in anderen Bereichen als Konkurrenten erleben. Der schwedische Partner sagt dazu „... und das funktioniert erstaunlich gut“.

V. IT-Anwendbarkeit und IT-Literarität

Diese Arbeitsgruppe wurde von Björn Garefelt und David Jennings geleitet. Das Thema selbst erregte großes Interesse, und es gab einen regen und fruchtbaren Austausch, besonders zwischen Schweden, England und Italien. Um zu zeigen, wie sich dieser Austausch entwickelt hat, hier eine zusammenfassende Stellungnahme von Björn Garefelt, die er entlang von vier Fragestellungen formuliert hat.

IT ist als Instrument sehr brauchbar für flexible, erwachsenengemäße Lernformen. Die Informationstechnologie hat neue und machtvolle Werkzeuge verfügbar gemacht, die es davor nicht gegeben hat. Sie macht es möglich, dass viele Menschen lernen und studieren, weil sie unabhängig werden von den Nachteilen und Versorgungsmängeln, die sich aus dem Lebensumfeld, vor allem dem örtlichen, ergeben mögen. Die Menschen können arbeiten und studieren besser verbinden – man kann etwa lernen, auch wenn man keine geregelte Arbeitszeit hat, und es gibt die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums, sogar am Arbeitsplatz oder neben der Arbeit. Auch schafft IT neue kommunikative Möglichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden und unter den Lernenden, etwa beim Fernlernen. Der Dialog selbst ist entscheidend für den Lernprozess und er kann über IT zu einem integralen Gestaltungsmoment für Fernlernen werden.

Dennoch ist diese Möglichkeit keineswegs „die Realität“ und auch nicht der Normalfall. Es gibt eine Reihe von Hindernissen bei der Realisierung, vor allem weil sie voraussetzt, dass man sich mit den zentralen und den zwischenmenschlichen Fragestellungen befasst. In der Folge geht es um Fragen der Interaktion zwischen IT und dem Homo sapiens, um die Interaktion und die Beziehung zwischen IT-Anwend-

barkeit und IT-Literarität. Es wird auch angedacht, wie eine sinnvolle Strategie der Implementierung ausschauen könnte und sollte.

1. Gibt es eine nationale / regionale Strategie, wie das ABC von IT als Handwerkszeug der Kommunikation vermittelt wird? Gibt es konkrete Maßnahmen?

Allgemein lässt sich sagen, IT ist eine wichtige Triebkraft der Veränderung in einer sich rapide wandelnden Gesellschaft. Oft wird der Begriff Informationsgesellschaft gebraucht. Die Gesellschaft unterscheidet sich in vielem von der uns bekannten Industriegesellschaft. Die Veränderungen wirken auf fast allen Gebieten: Wirtschaft und Arbeitsmarkt, Medien, Lebensgewohnheiten der Menschen, Verhaltensweisen und mehr. Es gibt da ein Risiko, dieser gesellschaftliche Wandel erzeugt nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer. Daher ist es besonders nötig, sich anzuschauen, welche Rolle Faktoren wie Alter, Bildungsniveau, Einkommen und Wohnort spielen. Es gibt Befürchtungen, dass dieser Wandel auch das demokratische Gemeinwesen und die Demokratie als solche stark fordert, vor allem wenn sich ein großer Teil der Bevölkerung in der Gesellschaft nicht mehr wiederfindet und sich auch nicht mehr aktiv an den gesellschaftlichen Angelegenheiten beteiligen kann.

Der Zugang zur Informationstechnologie ist eine unerlässliche Voraussetzung für IT-Literarität. Dieser Zugang kann so erfolgen, dass Bibliotheken, Lerneinrichtungen und andere öffentliche und öffentlich zugängliche Stellen Computer und Computernutzung anbieten. So wird etwa in Schweden den Bibliotheken von Seiten des Staates ein geförderter und besonders günstiger Internetzugang angeboten. Die Studiengruppen und auch andere Anbieter in der Erwachsenenbildung bieten Einführungskurse und Aufbaukurse für IT an, die Kursgebühren sind niedrig und für die meisten leistbar. Aber worum es geht, ist, Anregungen zu liefern, damit es größeres Interesse und mehr Motivation gibt. Bibliotheken wenden sich an Menschen im Rubestand und geben ihnen die Möglichkeit, sich mit IT vertraut zu machen, dabei wird darauf Rücksicht genommen, wie die Menschen lernen wollen und können.

Der Preisverfall bei PCs und auch bei den Providerkosten für das Internet haben dazu geführt, dass selbst der private Ankauf eines PC erschwinglich geworden ist. So nimmt die Zahl der PC-Besitzer rapide zu. In Schweden hat der Staat diese Entwicklung gefördert, indem etwa Firmen einen Steuernachlass bekommen haben, wenn sie PCs anschaffen, die die Mitarbeiter bei sich zu Hause nutzen können. Die Angestellten haben dann auch die Möglichkeit, den PC zu kaufen, zu einem sehr niedrigen Preis. Der Staat muss sich auch für die Entwicklung und die Realisierung einer IT-Infrastruktur verantwortlich fühlen, damit wirklich alle Landesteile schnellen und preislich vertretbaren Zugang zum Internet haben können. Es handelt sich dabei um eine Investition in die Demokratie.

2. Was für Zielvorstellungen sind mit der IT-Andwendbarkeit in der Erwachsenenbildung verbunden?

Zugang zum Lernen und Studieren, wo immer man lebt und sich gerade aufhält. Lebt man in einer Gegend, in der wenig angeboten wird, dann kann man mit Hilfe von IT im Fernlernen einen Kurs belegen und machen, über einen Lernanbieter, eine Bibliothek, oder von Zuhause. Für viele Erwachsene, vor allem dann, wenn sie wenig systematische Lernerfahrung haben, ist das Lernen ganz für sich, nur mit dem Computer, keine realistische Alternative. Darum sind Lernbegleitangebote so wichtig, wieder, in der Bibliothek, beim Lernanbieter, es geht vor allem um Moderatoren, um Berater, Betreuer – nicht unbedingt um berufsmäßige Lehrer. Die Unterstützung bezieht sich vor allem auf Techniken, Methoden des Lernens und auf das ganze Umfeld des Fernlernens. Es geht auch nicht vorrangig um Sachkenntnis, sehr wohl aber um Methoden- und Prozesswissen.

Diese Begleitung kann auch die Form haben, dass sich Menschen zusammenfinden, die nicht das Gleiche lernen, aber die alle lernen. Dieser Gruppenkomplex, die Möglichkeit zu fragen, sich aus-

zutauschen, Hilfe zu erbitten und sie zu erhalten oder gemeinsam Lösungen zu finden, senket die Drop-out-Rate, ein Grundproblem vor allem der Frühzeit des Fernlernens, als dieses vielleicht vor allem eine Elite besonders talentierter und motivierter Studenten erreichte.

Zugang zum Lernen ist möglich, auch Nachts.

Die meisten Menschen wollen auch beim Lernen das Zusammensein mit anderen, es geht um Rückmeldung und um Reaktionen, und es geht um den sozialen Kontakt. Ist das schwierig, weil die Arbeitszeit es nicht zulässt oder man irgendein Handicap hat, das einen daran hindert, am „normalen“ Lernrahmen teilzunehmen, heißt das noch lange nicht, dass man deshalb nicht lernen kann. Es heißt vielmehr, dass der Lernanbieter geeignete Maßnahmen zu überlegen und anzubieten hat, damit Teilhabe und Teilnahme auch unter diesen Bedingungen möglich wird. Wenn jemand mit einer Behinderung zurechtkommen muss, dann tut es ihm / ihr vielleicht gut, wenn er / sie nicht allzu weit vom Lernort entfernt lebt, nur ein oder zweimal in der Woche mit anderen und mit dem Lehrenden / Kursleiter zusammenzukommen. Freier Zugang und freie Wahl zwischen verschiedenen Inhalten und Lernstilen ist eine große Herausforderung für Anbieter – flexibel und erfinderisch zu sein sowohl bei den Inhalten und deren Darbietung als auch bei den Lernformen. Das bedeutet Wahlmöglichkeiten durch die verschiedenen Angebote schaffen, und den Lernenden bewusst zu machen, was seine Stärken sind. Im Moment gibt es hier einfach auch technische Schranken, fehlende Breitbandübertragung, etwa für die Entwicklung von verschiedenen Materialvarianten, mit der Anreicherung durch visuelle Elemente.

3. Wie kann der Schritt hin vom Lernen über den Computer zum Lernen mit dem Computer gelingen?

Am Anfang, das steht außer Frage, geht es darum, ein wenig mit dem Computer wärmer zu werden, und auch einfache Software kennen zu lernen, vor allem wenn der Computer für verschiedene Zwecke gebraucht wird, unter anderem auch für das Lernen. Manche sind vom Computer an sich fasziniert und wollen mehr und mehr über die einzelnen Funktionen erfahren. Für die Meisten aber ist der Computer ein Instrument und nicht das Ziel: man kann Emails senden, sich an Kursen beteiligen, Präsentationen gestalten und verfassen, nach Informationen im Internet suchen. Was besonders wichtig ist, die Lernenden müssen sich bewusst sein, was sie wollen und brauchen: d.h. man muss sie durch die Arbeit mit dem Computer ermutigen und anregen, zu erkennen, wozu dieser für sie nützlich sein und werden kann. Es ist keine gute Idee, die Studenten glauben zu machen, es gebe darum, im Detail zu wissen, wie diese oder jene Software zu handhaben ist. Wenn sich der Anlass ergibt und das Interesse da ist – etwa weil man eine Dorfinformation herstellen will, dann wird es relativ einfach sein, sich mit dem Pagemaker oder einer ähnlichen Software vertraut zu machen.

Worum es vorrangig geht, ist IT zu einem integralen Teil der Lehrangebote zu einzelnen Gegenständen oder Themen zu machen, unabhängig davon, ob es um Fernlernen geht oder nicht. Das ist eine Herausforderung für jeden, der lehrt. Oft bedarf es dazu der Fort- und Weiterbildung für Lehrende. Sie erfahren, was sich in der Praxis bereits gut bewährt hat und wie sie IT für ihre spezifischen Lehrmethoden in Englisch, Sozialwissenschaften, Mathematik nutzen können. Viele Lehrende müssen ihrerseits die Angst vor dem Unbekannten überwinden. Ebenfalls sehr wichtig ist es, Zugang zu brauchbaren pädagogischen Materialien und Informationen im Web zu bekommen: thematisches Material, Projekterfahrungen, Einführung in den und Anleitung zum richtigen Gebrauch von Software für verschiedene Vorhaben etc. Das bedeutet auch, dass die Lehrenden und die Projektleiter – aber auch die Lernenden und die Studenten – Zugang zu den wichtigen Datenbanken mit den geeigneten Informationen benötigen.

4. Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Entscheidung für die eine oder andere technische Lösung (Plattform, Hardware, Software) beim Einsatz von IT

in Kursen und Lehrveranstaltungen? Welche Art von IT-Kommunikation wird vor allem verwendet (Text und Textanwendungen, Videokonferenzen, Stimme) und warum diese?

Diese Fragen sind ganz wichtig, und man kann sie nicht den Technikern überlassen. Jede technische Variante und Frage wirkt auch als pädagogische Entscheidung, und sie hat Konsequenzen, letztere sind schwer handhabbar, wenn einmal die Entscheidung gefallen ist. Es ist wichtig, sich die folgenden Fragen „davor“ zu stellen.

** Wer sind die Teilnehmer, was brauchen sie, und was wollen wir als Anbieter, was sollten sie mit einem elektronischen Netz anfangen (können)?*

** Werden die Teilnehmer vor allem Zuhause arbeiten, vielleicht mit einem PC, der älter ist mit einem langsamen Modem oder ...?*

** Wie passend ist die Software für die Plattform / das Netz für die Beantwortung der Frage für die Benutzergruppe? Zu dieser Frage gehört auch, wie benutzerfreundlich die Software ist und wie lange es dauert, um eine Seite aufzumachen.*

Diese Liste ist fortzusetzen ...

In nahezu jeder Lernsituation ist der Aspekt der Kommunikation von Bedeutung und selten einfach, mit IT wird diese Situation prekärer und es bedarf eines noch sorgfältigeren Umgangs. Es gibt Positiva und Negativa, wenn es um das Medium der ersten Wahl für die Kommunikation über IT geht. Die Kommunikation mit und über Texte, Fragen und Antworten ist einfach und billig, sie läuft auch auf dem älteren PC-Modell. Was ihr allerdings oft fehlt, ist Wärme, soziale Nähe und Nuanciertheit – wenigstens für jene, die über 25 sind –, und das ist vor allem für jene von Nachteil, die nicht so vertraut sind mit dem Schreiben oder dyslektisch sind. Videokonferenzen haben den Vorzug, dass sie wirkliche Menschen auf der Leinwand zeigen, man sieht sie und hört sie, das macht die Kommunikation persönlicher. Andererseits bringen sie für die privaten Benutzer, anders als für Institutionen, einen erheblichen technischen und finanziellen Aufwand. Das heißt, es kommt sehr auf die Situation und die Gegebenheiten an, wofür man sich entscheidet. Für Bilder und bewegte Bilder ist die Breitbandübertragung ein Muss.

5. Was ist zu bedenken, wenn man einen Kurs anbietet und auch IT einsetzt?

Das erste ist wie gesagt ein pädagogisches Konzept, in dem IT-Anwendungen Teil des Konzepts sind und der Einsatz von IT bewusst gestaltet wird. Das Kursmodell muss durchdacht sein und ebenso die Implikationen für die Lernenden. Es muss von Anfang an klar sein, ob die Lernenden ein Basiswissen über den Computer brauchen und ob sie auch daheim mit dem PC arbeiten können. Gibt es regelmäßige Zusammenkünfte, und wenn ja, wie oft und wo? Und worum geht es bei den wirklichen Begegnungen vor allem? Manchmal ist es gut, den Anfang mit einem „physischen“ Zusammenkommen zu machen, dort die Software zu erklären und die Methoden, die im Laufe des Kurses eingesetzt werden. Die Lernenden, vor allem beim Fernlernen, sind dann doch viel für sich und sie können sich bei der Kommunikation weitgehend auf die IT verlassen. Es ist auch wichtig, gleich klarzustellen, was voneinander erwartet werden kann und erwartet wird – vom Lehrenden und vom Lernenden. Wie oft etwa sollen die Lernenden im Netz präsent und wie oft aktiv sein? Wie lange werden sie auf die Antwort warten müssen, wenn sie eine Frage haben? Es ist ratsam, mit einem Lehrerteam zu arbeiten, dann wird es möglich, auf jede Frage rasch zu reagieren, auch am Wochenende.

Die Lehrenden müssen sich der Tatsache bewusst werden und sich darauf vorbereiten, dass sie mehr Anleitungs-, Navigations- und Begleitfunktionen zu erfüllen haben als Vortragsfunktionen. Diese Art zu arbeiten verlangt nach einem wachen und flexiblen Verstand und viel Aufmerksamkeit, denn die Fragen sind immer wieder neu und die Anlässe und die Anschlüsse unterscheiden sich sehr. Der Lehrende muss nicht so sehr über ein hohes technisches Know-how verfügen, aber es muss dafür gesorgt

sein, dass er sich mit Fragen dieser Art an jemanden wenden kann und Unterstützung findet. Zum Beispiel, wenn es um Material geht, das Webmaterial nutzt und über das Web zugänglich ist, jedenfalls immer dann, wenn es um Spezialfertigkeiten geht.

Auch die Lernenden müssen sich jederzeit an jemanden wenden können, ob es um technische Unterstützung geht, oder um Unterstützung beim Planen und Umsetzen der Arbeit. Das ist umso entscheidender, als nur so dem Abspringen und Aufgeben bald nach dem Start entgegenwirkt werden kann, vor allem unter den weniger Brillierenden, die sich erst an das Lernen und besonders an diese Form zu lernen gewöhnen müssen.

6. Wie wird die Kommunikation über IT unterstützt und begleitet, vor allem beim Fernlernen? Was wird getan, damit die Lernenden untereinander und mit den Lehrenden rege miteinander kommunizieren? Wie wird dem Bedarf nach Zusammenkünften entsprochen?

Die Kommunikation ist das wichtigste Element eines Lernangebotes über IT. Dabei empfiehlt sich eine benutzerfreundliche Konferenzplattform eher als Mailinglisten oder Emails. Die Kommunikation läuft auf verschiedenen Ebenen. Die eine ist die verpflichtende, die geförderte Kommunikation, d.h. wann ist welches Papier, welche schriftliche Aufgabe abzugeben. Eine weitere Ebene ist die, die sich aus dem Kursinhalt ergibt und aus den Erfahrungen der Lernenden. Hier können sich sehr verschiedene Aktivitäten ergeben, so wie im wirklichen Leben. Und für viele Lernende ist es wichtig, sich auch über andere Fragen zu unterhalten, die nicht direkt mit dem Kurs und dem Inhalt zusammenhängen. Dafür bietet sich die Einrichtung eines „Kurscafé“-Konferenzraums an, dort kann über alles geredet werden.

Für den sozialen Prozess – jede Gruppe ist so ein Prozess, und die Teilnehmer wollen untereinander Ideen teilen und austauschen – ist es gut, wenn es anfangs ein Treffen gibt, noch besser ist es, dieses zwei Tage lang anzusetzen. Dieses Treffen ist dazu da und sollte auch so organisiert werden, dass die Lernenden einander kennen lernen, dass eine angenehme, auch eine freundliche Atmosphäre entsteht und sich so etwas wie eine „gemeinsame“ Plattform formt, damit man weiß, was man voneinander erwarten kann.

Wie oft man zusammenkommt, hängt vom Kurs ab und was wie im speziellen Fall machbar ist. Manchmal ist es eine Einschränkung, etwa wenn ein Kurs landesweit durchgeführt wird, direkte Zusammenkünfte zu verlangen (auf jeden Fall in Schweden, bei den großen Entfernungen). Eine Alternative dazu können kleinere Lernzusammenkünfte sein, etwa bei lokalen Lernzentren.

Die nun folgenden Antworten kommen von zwei Südtiroler Projekten, C.L.S. und CEDOCS. Es sind Reaktionen auf die von Björn Garefelt aufgeworfenen Fragen und auf seine Kommentare.

FRAGEN ZUR ANWENDBARKEIT VON IT UND ZUR IT-LITERARITÄT

Zur Frage 3:

Wie gelingt der Schritt vom Lernen über den Computer zum Lernen mit dem Computer?

Kommentare:

C.L.S.: Das Bildungsziel beim „Lernen über den Computer“ ist, zu erlernen, mit ihm zu arbeiten. Das Bildungsziel des „Lernens mit dem Computer“ ist es, sich Wissen und Können anzueignen, mit Hilfe des Computers als Instrument. Beide Arten des Könnens können von den Projektteilnehmern des C.L.S. gleichzeitig erworben werden. Das Projekt hat sich die Aufgabe gestellt, den Prozess der Wahrnehmung und der

Aufnahme genau zu beobachten und sich auch mit dem wissenschaftlichen Material über die Arbeit mit dem Computer vertraut zu machen, um die Teilnehmenden hier wesentlich stärker und tatkräftiger unterstützen zu können.

CEDOCS: Der Übergang vom Gebrauch des Computers als Lernwerkzeug ist eine Reaktion auf den Bedarf. Der Bedarf ist eine Reaktion auf die Beschränkungen, die sich aus der Kurspräsenz ergeben, und auch der umständlichen und wenig durchschaubaren Strukturen der Angebote sowie geografischer Nachteile. Dieser Übergang ist auch in den traditionellen Kursformen gut angenommen worden, man hat sich daran gewöhnt, den Computer als Werkzeug im Klassenzimmer / Kursraum und während der Stunden einzusetzen. Die Einbeziehung des Internets hat sich kommunikationsfördernd ausgewirkt, vor allem auch für die Distanzphasen und das Fernlernen.

Auch die Präsentation von Aufgaben und Übungen über den Computer hat sich positiv ausgewirkt, ebenso die Nutzung einer didaktischen Website, nämlich von www.Thinkwave.com, auf die die Schüler Zugriff haben. Es wird auch mit Hilfe des Computers getestet. Die Lernangebote, die unmittelbar mit Internetmaterial und Internetverbindungen arbeiten, bieten auch „Online-Klassen“ an, unterstützt von einer eigenen Software. Die Website versorgt auch mit den nötigen Unterlagen und mit weiterführenden Hinweisen.

Zur Frage 4:

Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Entscheidung für die eine oder andere technische Lösung (Plattform, Hardware, Software) beim Einsatz von IT in Kursen und Lehrveranstaltungen? Welche Art von IT-Kommunikation wird vor allem verwendet (Text und Textanwendungen, Videokonferenzen, Stimme) und warum gerade diese?

Kommentare:

C.L.S.: Die technischen Lösungen, die gewählt wurden, haben zwei Parametern zu genügen. Das Beste aus den Möglichkeiten des Computers zu machen, und einfacher und zugleich sparsamer und zielgerichteter mit Ressourcen umzugehen.

CEDOCS: Die bestimmenden Faktoren sind: Kosten, Leichtigkeit des Umgangs und ein möglichst hohes Maß an Interaktivität. Die wichtigste Unterstützung gibt ein multimedial gestalteter Text und Chatlines und Videokonferenzen. Es wird darauf geachtet, dass die strukturellen Leistungen technisch gewährleistet sind (Software, Kabeltelefon) und auch die notwendige Hardware zur Verfügung steht.

Zur Frage 5:

Was ist zu bedenken, wenn man einen Kurs anbietet und auch IT einsetzt und wie sorgt Ihr dafür, dass im Rahmen eines Kurses auch der Informationscharakter des Internet kritisch relativiert wird? Wie vermeidet Ihr das Risiko, dass Internetinformationen als Synonym für Wissen missverstanden werden?

Kommentare:

C.L.S.: Seitens der Teilnehmer wird nichts vorausgesetzt, außer die Bereitschaft, den Gebrauch des Computers zu erlernen. Wenn die Teilnehmer einen eigenen Computer haben, erhalten sie eine Zugangsmöglichkeit zum C.L.S.-Computersystem, andernfalls können sie mit der Ausstattung von C.L.S. vor Ort arbeiten.

In der gängigen Experimentierphase des Projekts ist eine solche Arbeit noch nicht vorgesehen, besonders da der Kursinhalt darin besteht, Wissen über die Gesetze der

Physik und des Computeraufbaus anzueignen, unter Zuhilfenahme von Webmaterial. In der Folgephase werden auch die Fragen der Tauglichkeit und der Mängel dieser Quellen kritisch beleuchtet werden.

CEDOCS: Von den Studenten wird erwartet, dass sie ein Grundwissen über den Computer und seine Anwendung haben und auch Wissen über den Gebrauch des Internet.

Bei einem Kurs mit Internetanbindung gibt es ein gerichtetes Feedback durch das Material, das dem Lehrenden übermittelt wird. Was jenes Material betrifft, das man für Untersuchungen braucht und sich auch durch Suchaktivitäten im Internet zu finden bemüht, so ist eine gewisse kritische Instanz durch die Tatsache gegeben, dass etwas Reales erzeugt wird, etwa eine Webseite, eine Einführung, die ersten Schritte mit einer CD; so zeigt sich, ob ein angebotenes Material brauchbar.

Zur Frage 6:

Wie wird die Kommunikation über IT unterstützt und begleitet, vor allem beim Fernlernen, was wird getan, damit die Lernenden untereinander und mit den Lehrenden rege miteinander kommunizieren? Wie wird dem Bedarf nach Zusammenkünften entsprochen?

Kommentare:

C.L.S.: Die Unterstützung erfolgt über Email, den Austausch von Dokumenten und Beratung und Hinweise auf der C.L.S.-Webseite. Das Projekt sieht auch Klassen-Lernarbeit vor und „reale“ Zusammentreffen in den einzelnen Lernetappen.

CEDOCS: Wir sprechen nicht von Fernlerndidaktik, sondern über Online-Didaktik, letztere kann ausschließlich über das Internet laufen, auch gibt es periodische Zusammenkünfte mit den Studenten und Teile des Kurses / des Lehrganges werden gemeinsam, in einer Art Klasse entwickelt. Im ersten Fall wird der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden vor allem durch das Austauschen von Unterlagen, dem Aushändigen von schriftlichen Arbeiten hergestellt, im anderen Fall gibt es die Möglichkeit zu chatten, in ein persönliches Gespräch zu kommen, mit dem Lehrenden und mit den Mitstudenten.

Alessandro Baccins (Tangram) Antworten auf Björn Garefelts Fragen:

Zur Frage 1:

Was den pädagogischen Zugang betrifft: Tangram entwickelt Lerntechniken in der Tradition von Freinet. Alle Aktivitäten bestehen in der Entwicklung eigener Begriffe und Vorstellungen, über das Versuchen und Ausprobieren und über die Irrtümer, die dabei entstehen. Die Rolle des Lehrers ist dabei marginal. Der Lernende wird nie ganz sich selbst überlassen, seine Entwicklung und seine Arbeitsweise werden im Weg von Feedbackfragen kommentiert. Was die Arbeit mit dem Computer betrifft, wird dem Lernenden ein Input gegeben, mit dem er in seiner Art und nach seinem Tempo hantiert.

Zu Frage 2:

Wenn wir IT für Erwachsene vermitteln, dann verwenden wir Software und am Markt erhältliche Plattformen, weil wir davon überzeugt sind, dass diese einen realen Bezug zur gegebenen Arbeitsrealität haben. Wir verwenden audio-visuelle Präsentationsformen wie Overheadpräsentationen, Video-Projektoren und das Internet, der Informationsaustausch läuft über Texte (Email, Netmeeting, Chat, Videokonferenzen).

Zur Frage 3:

Unsererseits werden vom Lernenden keine Voraussetzungen verlangt. Getestet und geprüft wird während des Lernens in regelmäßigen Abständen.

Zur Frage 4:

Tangram ermutigt zu kritischer Analyse, indem es die erfinderischen und kreativen Aspekte und Seiten der Sache und des Gegenstandes darbringt. Zum Beispiel: Bevor wir uns genauer mit dem Internet befassen, zeigen wir den Lernenden, wie sie chatten können oder ob sie ein Museum besuchen können oder dass sie Dokumente suchen können, die für sie persönlich Interessantes bringen. In dieser Weise vermeiden wir, dass Informationen für reines Wissen angesehen wird, aber wir demonstrieren auch den praktischen Nutzen und Gebrauchswert von Internetinformationen.

Zur Frage 5:

Wir haben 1991 ein Lernzentrum in Fidonet eröffnet. Dieses Lernzentrum bestand aus hunderten Dokumenten, die wie eine Bibliothek genutzt werden konnten. Heute veranstaltet und bietet Tangram tausende Seiten in eben dieser Weise. Täglich machen 240 Menschen von diesem Angebot Gebrauch, auf unserer Website www.tangram.it. Jetzt richtet Tangram ein eigenes Service für die Arbeit mit dem Internet ein, nur für Telelearning, ein Lehrer wird immer physisch anwesend und verfügbar sein.

David Jennings Antworten auf Björn Garefelts Fragen:

Ich möchte vorab sagen, dass ich mich Deiner (Björns) Darstellung anschließe: Es handelt sich um eine umfassende Sicht. Allerdings würde ich gerne ein paar Dinge sagen, die sich aus der Situation in England ergeben. Ich habe die Antworten durchnummeriert, sie beziehen sich auf Deine Fragestellungen.

1. PC in Bibliotheken und anderen öffentlichen Einrichtungen bedürfen der Begleitung durch einen Tutor, Moderator, Berater. Ich persönlich habe die Erfahrung gemacht, dass Technophobie persönlich ermutigt und motiviert werden müssen, dass man ihnen dabei hilft, ihre eigenen Begegnungen haben zu können, von Angesicht zu Angesicht mit dem PC. Die Versorgung mit PCs ist nur ein Teil der Antwort. Die Regierung hat eine Kampagne initiiert – NGFL / National Guide for Learning –, alle Schulen und Bibliotheken werden „verkabelt“, erhalten Internetzugang, die öffentliche Nutzung und der einfache Zugang werden gefördert.

2. Der Rat zur Finanzierung von Fortbildung (FEFC) hat eine Initiative angeregt, bei der die Trainer im Bereich Weiterbildung lernen, wie sie ICT in ihre Arbeit und in ihre Stunden einbauen. Es handelt sich noch um das Kükenstadium, das Vöglein ist noch nicht flügge. Ich werde über weitere Entwicklungen berichten.

3. Ich stimme dem zu, was Du über die Techniker sagst, möchte aber hinzufügen, dass ich es am besten finde, wenn Pädagogen und Techniker gemeinsam eine Lösung finden.

4. Auch hier bin ich mit Dir einer Meinung – hier habt ihr einfach bessere Erfahrungen gemacht, ihr wart erfolgreich, wir weniger. Dazu habe ich einige Fragen: Sind die Lernenden initiativer und selbstständiger, wenn sie mit Plattformen arbeiten? Wie hatten die Lehrenden die Kommunikationssoftware zum Kommunizieren genutzt? Wir haben die Software, aber von meinen Kollegen höre ich, wie sie sich in der

Anwendung macht. Sie ziehen es nach wie vor vor, herumzufahren – oft sehr lange, weil die Distanzen sehr groß sind, um die Leute persönlich zu treffen, als mit ihnen den Kontakt über die Technologie herzustellen.

David Jennings hat auf Björns Fragen und seine Stellungnahme reagiert, C.L.S., CEDOCS, Tangram haben ihre Überlegungen festgehalten, andere Partner, die sich an der Diskussion selbst nicht beteiligt haben, haben auf einzelne Fragen reagiert. Diese Antworten zeigen, was hier überlegt war und was offen und unklar bleibt. Die Antworten werden zusammengefasst wiedergegeben.

1. Gibt es so etwas wie eine nationale / regionale Strategie, wie das ABC von IT als Handwerkszeug der Kommunikation vermittelt wird? Gibt es konkrete Maßnahmen?

Der slowakische Partner weist darauf hin, dass diese gerade im Werden ist: www.infovek.sk. Es gibt zwar immer Probleme bei der Finanzierung, aber so gut wie keine Ablehnung seitens der Lehrenden. Es gibt eindeutig zu wenig Software und die Tendenz, IT nur als einen ergänzenden Kommunikationskanal zu betrachten.

In Italien und Polen gibt es keine staatliche Gesamtstrategie zu IT und deren Implementierung, aber viele Institutionen haben eine solche Strategie für sich entwickelt. In Südtirol wird hier Innovatives geleistet (siehe die Projektbeschreibung in Kapitel 5), und in Polen setzt sich das Bewusstsein durch, dass IT für Aufgaben und Tests sehr brauchbar ist. Das Studienzentrum für Fernlernen will die Software Topclass einführen und breit einsetzen, diese Software gibt automatisch Zugang zu Internetseiten und verfügt über ein eingebautes Email-System.

In Österreich gibt es keine Gesamtstrategie für den Bereich Erwachsenenbildung, aber die Institutionen setzen eine Reihe von Anstrengungen, hauptsächlich im Rahmen von EU-Projekten, um IT in der Arbeit mit Erwachsenen, beim Lehren und beim Lernen möglichst breit zu nutzen. Es gibt eine gesamtstaatliche Strategie in Finnland, die Bedingungen zu schaffen, damit die Menschen in der Informationsgesellschaft nicht verloren sind. Es gibt auch Anschlusskampagnen, z.B. speziell für ältere Menschen und ihrer Teilhabe. Und es gibt die Bereitschaft, innovative Projekte zu finanzieren. Der freie Zugang zum Internet in den Bibliotheken ist bereits gegeben und es gibt auch Forderungen, für Einzelpersonen und für Anbieter Kursangebote zu entwickeln, wenn diese sich für den Computerführerschein für Computerfertigkeiten interessieren.

Die rumänische Partnerin spricht von vereinzelt Initiativen, es gibt jedoch keine Gesamtstrategie und keine umfassenden Vorhaben. In England ist die University for Industry ein Versuch in die Richtung strategischer Umsetzung mit großer Reichweite (siehe Erläuterungen in Kapitel 5 über das Clait-Workbook).

2. Welche Zielvorstellungen sind mit der IT-Anwendbarkeit in der Erwachsenenbildung verbunden?

Die schwedischen, finnischen und englischen Partner fügen hier Genaueres an. Es gibt in diesen Ländern die Einsicht in die Wichtigkeit von Tutoren und Lernbegleitpersonal und die Bereitschaft, dafür zu investieren. In England werden eigene Netzwerke für IT-Tutoren aufgebaut und moderiert, damit Erfahrungen und Materialien besser genutzt werden. Zunehmend werden auch sogenannte kurrikulare Tutoren institutionalisiert. Sie sind Vermittler zwischen Lehr- und Kursplanung und der „realen“ Tätigkeit der Tutoren. Sie sorgen für den Austausch über Planungsfragen und über den Bedarf, der in der Praxis auftaucht. Und sie bieten Aus- und Fortbildung für Tutoren an. Gefördert werden überdies gemeindenabe Lernunternehmen und stoff- und fächerübergreifende Lernangebote durch die Ausstattung mit ICT und die Finanzierung von Beratungs- und Unterstützungspersonal.

Auch die finnische Partnerin berichtet davon, dass es die Bereitschaft gibt, sowohl im nationalen als auch im regionalen Maßstab in die Entwicklung von Personal zu investieren und für deren Aus- und Fortbildung. Es wird großzügig technisch ausgestattet, damit es für die Menschen leichter wird, einzusteigen. Aber es gibt auch Vorbehalte und die Befürchtung, alle Anstrengung konzentrierte sich zu sehr auf ICT und PC-Lernen. Dementsprechend wird an Zugang und Zugänglichkeit zu Bildung mit mehr als dieser einen Form gearbeitet.

3. Wie kann der Schritt hin vom Lernen über den Computer zum Lernen mit dem Computer gelingen?

Die finnischen, schwedischen und englischen Partner sind hier deutlich weiter und erfahrener. Sie haben vor allem viele Erfahrungen gesammelt mit dem Konzept der Bildungsarbeit in bisher nicht erforschten Bereichen der Arbeit und des Lernens. Und zwar unter der Devise, Stoff- und Lehrangebote für größere Einzugsräume anzubieten und rückzumelden, was hier an Planung für Lernen nötig wäre. Hierbei hat sich gezeigt, wie wichtig Angebote in Richtung IT-Literarität sind, und dazu wird jetzt viel getan. Auch Lernfeld Sprache arbeitet in diesem Bereich, Workshops und Tutorials sorgen für einschlägiges Know-how von Tutoren und auch dafür, dass diese selbstständiger mit ihrem PC arbeiten. Die Materialien und Unterlagen, die entwickelt wurden, beziehen auch haptische und kinästhetische Zugangsformen und Beschreibungen ein und setzen auf das Verbinden von Wahrnehmbarem, Sichtbarem und Handhabung als geeignete Methoden des selbstständigen Lernens für IT-Literarität.

VI. Überdenken der Unterrichtsplanung

Margarete Wallmann aus Österreich hat diese Arbeitsgruppe geleitet und hat über ihre Anschauungen mit Nick Meyer (England), Florentina Anghel (Rumänien) und mit Pirjo Keinänen (Finnland) diskutiert. Dieser Aspekt des OFL hat im Rahmen des Projekts eine eher untergeordnete Bedeutung gehabt. Nur die Partner, die mit methodischer und stofflicher Planung und Lehrplanung arbeiten, haben sich beteiligt.

Am Anfang einige von Florentina Anghel aufgeworfene Fragen.

- In welchen Partnerländern wird die Unterrichts- und Lehrplanung für Erwachsene neu gestaltet (z.B. als Teil eines größeren Reformvorhabens)? Gibt es ein Land, von dem sich sagen lässt, dass das REREAL-Projekt hier Neuansätze initiiert hat?
- Welche (REREAL-) Länder haben das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens als ihre Leitvorstellung angenommen (sodass sich die Veränderung auch auf die Lehrplanung in anderen Sektoren auswirkt)? Gibt es ein Land, das diese Leitvorstellung nur für die Erwachsenenbildung angenommen hat, unmittelbar in Folge der CONFITEA-Konferenz in Hamburg 1997?
- Welche Vorschläge zur Modifizierung und Neugestaltung von Planungsdenken im Kurrikularen gibt es?
- Wie weit fließen Denkansätze des lebensbegleitenden Lernens in inhaltliche Zielsetzungen ein und zeigen sich auch in der Evaluation und der Qualitätskontrolle der Lehrpläne?
- Wie sehr entsprechen Inhalte von Trainings- und Bildungsprogrammen den Anforderungen des Arbeitsmarktes?
- Wie weit werden die Wissensfähigkeiten – zu wissen, wie man Neuem begegnet, wie man etwas umsetzt, wie man ist und das Leben führt (um Edgar Faure zu

zitierten) – bei der Formulierung und Vermittlung von Kompetenzen mitgedacht?

- Wie weit wird die Verbindung zwischen Bewertung und Beurteilung (Selbstevaluation) und inhaltlich-stofflichen Zielen hergestellt? Wie weit werden bereits erworbene Kompetenzen anerkannt und aufgegriffen, wie weit werden sie genutzt und wie festgestellt?
- Wer entscheidet, was als geeigneter, passender Lehrplan für Erwachsene gilt?
- Wie weit wurden die Erwachsenen selbst und ihre Vorstellungen von Brauchbarkeit und Anpassung an Tempo und Rhythmus bei der Festlegung von Inhalten und Lehrplänen einbezogen?
- Wie weit sind die gebräuchlichen Formen der Inhaltspräsentation und der Zielvermittlung für das OFL adaptierbar?

Die Kommentare von Nick Meyer in Frage- und Antwortform:

Jede Art offenes Lernen ist für die Unterrichtsplanung eine neue Herausforderung und zwingt dazu, neu zu strukturieren und Neues zu entwickeln. Wie stellt Ihr Euch dieser Herausforderung?

Die Verantwortlichen für die Gesamtplanung treffen sich mit jenen, die für einen Fachbereich zuständig sind, aber auch mit jenen, die in bestimmten Gebieten tätig sind, um den „örtlichen“ Bedarf kennen zu lernen und in die Planung einzubeziehen. Ein eigener Faktor sind die Gegebenheiten eines Fachs oder besser eines Fachbereichs. Es gibt so etwas wie die „inneren“ Gegebenheiten eines Gegenstandes. Das führt zu unterschiedlichen Planungsvorhaben und Planungsschritten: im Gesundheitsbereich bieten wir sogenannte „Schnupperkurse“ an; für IT stellen wir ressourcenorientierte Materialienpakete her und offerieren die tutorielle Begleitung; wir haben eine Vielfalt an Materialien für das Sprach(en)-Lernen und für Brückenkurse (zur höheren Bildung) entwickelt. Alle diese Elemente sind eigentlich Bereiche der Unterrichts- und Lehrplanung und haben mitgedacht und zeitlich und personell mitkonzipiert zu werden.

Wir setzen dies auch auf der Ebene der Personalentwicklung um. Die Tutoren werden aufgrund ihrer Fach- und Sachkenntnis eingestellt und dann für die Arbeit mit Erwachsenen ausgebildet. Einige der Ausbildungsangebote verlangen mehr einschlägige Fachkenntnisse, etwa die Ausbildung zum Sprachtutor. Aber in allen Ausbildungsangeboten wird gelehrt und gelernt, wie man Ziele entwickelt, setzt, gliedert, wie man Unterlagen für den Unterricht entwickelt, welches methodische Arsenal sich anbietet und wie sich dieses für unterschiedlichen Lernstile eignet; Beurteilungs- und Bewertungsverfahren werden gelehrt und ausprobiert. Es gibt Lernangebote und Lehrgänge, wie z. B. die NVQs, sie sehr auf Beurteilung und Bewertung ausgerichtet sind. Die Lernenden müssen daher nicht unbedingt im Unterricht anwesend sein, aber sie haben die geforderte Leistung zu erbringen. Wenn also die Beurteilung etwa am Arbeitsplatz stattfindet, müssen wir das in der Ausbildung der TutorInnen und ihrer Weiterqualifizierung mitdenken. Auch das ist Lehr- und Unterrichtsplanung.

Seid Ihr involviert in Regionalisierung und was bedeutet das für die curriculare Planung?

Das North East Anglia Open College Network ist eine regionale Einrichtung, es ist eine von 32 OCNs, die ihrerseits eine gemeinsame nationale Schirmorganisation formen. Die Programme werden im regionalen Maßstab entwickelt und national anerkannt. Auf diese Weise wird es möglich, im lokalen Rahmen Passendes anzubieten, das aber national anerkannt wird. Darüber hinaus können diese Angebote auch von anderen Lernanbietern genutzt werden. So ist in Norfolk etwa ein „Konservationsprogramm“ als Antwort auf die von Projektleitern vorgebrachten Bedürfnisse entwickelt worden.

Wie steht es mit projektbezogenen Aktivitäten und wie wirkt sich das auf die curriculare Planung aus?

Es gibt z.B. das Projekt Bildung für Erwachsene in ländlichen Regionen (Rural Education for Adults Programme – REAP). Daraus ergab sich für unsere Arbeit die Möglichkeit, neue Kursformen und -angebote zu entwickeln und zu planen, etwa Sprachkurse in Pubs oder ein Angebot für Gruppenberatung. Diese Programme und Angebote, die unter „den Weg finden“ firmieren, führten auch zur Einrichtung von Lernunterstützungsnetzwerken vor Ort, die den Einzelnen helfen sollten, ihre Isolation zu überwinden und auch Erfahrung mit anerkannten Leistungsnachweisen zu machen, ehe sie dann weiter in ein College gehen oder sich in der Erwachsenenbildung auf einen Zertifikatsabschluss vorbereiten oder an die Universität gehen. Diese Projekte sind dann besonders erfolgsgekrönt, wenn es uns gelingt, sie in das gängige Lehrangebot kreativ einzubetten und wenn wir neue Formen der curricularen Präsentation und Planung (er)finden.

Durch all diese Aktivitäten wird die curriculare Planung zu einem wichtigen Arbeitsfeld. Das Lehrangebot selbst ist breiter, vielfältiger und flexibler als früher, die Planung ist ein aufwendiges Tätigkeitsfeld. Was ergibt sich für diese Planungsarbeit aus Eurer unmittelbaren Erfahrung?

Die Kurse sind modular, d.h. es gibt viele kleine „Einzelpunkte“ und damit die Notwendigkeit, die Module auch wieder zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen. Dies gilt vor allem für den Bereich der beruflichen Fortbildung und Ausbildung. Auch bilden sich neue und klarer definierbare Adressatengruppen, und nun muss das Kurrikulum diese Bedürfnisse einbeziehen. So haben wir etwa einen OCN-akkreditierten Sprachlehrgang für die Bedürfnisse der Unternehmer adaptiert. Wir haben diesen Lehrgang sowohl am Arbeitsplatz als auch in Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten. Im Rathaus werden einstündige Lektionen angeboten, zur Mittagspausenzeit.

Die Kommentare von Margarete Wallmann und Pirjo Keinänen:

Jede Art offenes Lernen ist für die Unterrichtsplanung eine neue Herausforderung und zwingt dazu, neu zu strukturieren und Neues zu entwickeln. Wie stellt Ihr Euch dieser Herausforderung?

Margarete Wallmann: Ich habe festgestellt, dass viele Veränderungen im Kurrikularen darauf zurückgehen, dass man sich das Lernen selbst anders vorzustellen hat. Das Denken über Lernen wird von unten nach oben gekehrt, auch dadurch, dass wir es mit neuen Zielgruppen und neuen Interessensgebieten zu tun haben. Ich habe das erste Mal mit dieser Art des Denkens zu tun gehabt, als ich meine ersten, vorerst noch kleinen Schritte zu kleinen Vor-Ort-Angeboten des Lernens gemacht habe, daraus ist dann später meine Hauptarbeit geworden, nämlich dezentralisierte Bildungsangebote zu entwickeln: Ich musste mir genau überlegen, wie ein Angebot ausschauen könnte, das im Gemeinderahmen Frauen mit kleinen Kindern, die im Haushalt tätig sind, ansprechen will, aussehen kann. Ich musste mir abwechslungsreiche Themen und Aktivitäten einfallen lassen und flexibel bleiben, damit das Interesse wach blieb und der Wunsch teilzunehmen. Dann habe ich auf einer etwas breiteren Basis ähnlich weitergearbeitet. Beim Aufbau von regionalen Bildungsstellen ging es auch um die geeigneten Strukturen für diese Art der Angebotsplanung. Dazu musste ich mich mit der jeweiligen Umgebung der Bevölkerung auseinandersetzen, auch mit der Art, wie sie leben, und beides zu einem Teil des Lernangebots machen. Ebenfalls wichtig war für jede einzelne Planungsphase, immer wieder zu überlegen, wann und wo können die Menschen Zeit finden zu lernen und was ist für sie „lernenswert“. Und aus diesen Aspekten ergaben sich dann auch Überlegungen, wer kann diese Kurse halten und wer wird von den Teilnehmern auch angenommen?

Pirjo Keinänen: Auch ich sehe das so. Es gibt oft eine furchtbare Diskrepanz zwischen meinen Erwartungen, denen der erwachsenen Lerner und der für die Bildungsorganisation Verantwortlichen darüber, wie und unter welchen Umständen gelernt wird.

Seid Ihr involviert in Regionalisierung und was bedeutet das für die curriculare Planung?

Pirjo Keinänen: Ich habe kaum Erfahrung in dieser Projektarbeit. Aber wir haben mit dem A-info-Projekt im Rahmen von REREAL ausprobiert, den Lernprozess sozusagen in die Vorstadt „zu tragen“. Das Unternehmen war nicht von Erfolg gekrönt, weil es dort an den nötigen Geräten und der Infrastruktur gefehlt hat. Auch das ist in der Zukunft in Planungsabläufe einzubeziehen.

Wie steht es mit projektbezogenen Aktivitäten und wie wirkt sich das auf die curriculare Planung aus?

Margarete Wallmann: Ich habe im Zuge von Projektarbeit, etna von der Burgenländischen Forschungsgesellschaft initiierten und getragenen Projekten, gemerkt, wie gut oft auch die Verbindung von Lernen mit „brennenden“ Fragen aufgenommen wird. 1989 gab es z.B. das Projekt „Zaungespräche“ aus Anlass der Grenzöffnung, der Öffnung des „Eisernen Vorhangs“. Daraus haben sich in der Folge Lehren auch für curriculare Erweiterung ergeben. Sprachen und Sprachlehren, vor allem auch der Nachbarsprachen und durchaus auch Nachfragen der Nachbarn nach dem Austausch in deutscher Sprache, waren gefragt. Es ging auch um neue Orte des Zusammentreffens und um ein miteinander lernen, auch Konversation zu lernen. Dazu war es wichtig, die Menschen als Kursleiter zu gewinnen, die über einschlägige Kenntnisse, über die nötigen sozialen Kompetenzen verfügen, um die oft informelle Art zu lehren und zu arbeiten in Gang zu bringen und aufrechterhalten zu können. Diese Art des Lernens führte in der Folge auch zu Publikationen, zu Konferenzen, zu Ausstellungen und Fotodokumentationen und zu gegenseitigen Besuchen und Besuchsveranstaltungen. Die Planung der Bildungsaktivitäten musste diese neuen Aufgaben einbeziehen und integrieren, flexibel auf Unvorhergesehenes reagieren und doch ersichtlich machen, wie die einzelnen Aktivitäten zusammenhängen. Das alles wiederum machte es auch nötig, etwas andere Strukturen aufzubauen und Menschen zu gewinnen, die diese Aufgabe koordinieren und umsetzen wollen. Und wir mussten auch die Subventionsgeber von diesen Tätigkeiten überzeugen.

Pirjo Keinänen: Wir sind häufig in der Situation, dass ein Projekt bei uns, Rovala Opisto, einen Kurs einkauft und von uns ein klar umrissenes Programm und Kursangebot will. Aber es lässt sich schwer vorher genau sagen, was dann geschehen wird. Wir sehen immer wieder, wie wichtig es ist, in den curricularen Vorstellungen und in der Planung flexibel zu bleiben und der Adaptierung im Laufe des Geschehens Raum zu lassen. Manchmal ist es recht schwierig, die Lernenden dafür zu gewinnen, sich am Planungsprozess zu beteiligen, denn sie selbst sind von dem alten Modell zu lernen geprägt. Und was die Budgets betrifft, sie lassen an Flexibilität zu wünschen übrig.

Wie sieht es mit interinstitutionellen Aktivitäten und neuen Zielgruppen aus?

Margarete Wallmann: Früher war die Lehrplangestaltung / die Gestaltung des Kursangebotes recht beliebig. Es gab Kurse, und die Teilnahme bestätigte, dass die einem Bedarf entsprachen, und es gab Kursleiter, die diese Kurse anboten. Geht man von diesem Modell ein wenig weg und orientiert sich daran, dass mehrere Institutionen ihre Kenntnisse und ihr Können, aber auch verschiedene Interessensfelder und -gruppen in einem gemeinsamen Angebot gut einbringen können und damit insgesamt attraktiver sind und Neugierde erzeugen, dann ändern sich auch die curricularen Vorstellungen und Planungsgesichtspunkte.

Es ist bei uns zur Gründung eines Hauses für allgemeine politische Bildung, mit Schwerpunkt Europafragen, gekommen, dem Europahauses. Diese Institution bietet ganz andere Veranstaltungsformen und Lernmöglichkeiten als die traditionelle Kursform. Ebenfalls als eine überinstitutionelle Initiative entstand das Literaturhaus Mattersburg, in der Art einer Bibliothek, und doch eine andere Bibliothek, mit Veranstaltungen, Lesungen, Diskussionen, vor allem mit Literaten aus der Region und den angrenzenden Regionen, Ungarn, Slowakei, Tschechien.

Durch all diese Aktivitäten wird die curriculare Planung zu einem wichtigen Arbeitsfeld. Das Lehrangebot selbst ist breiter, vielfältiger und flexibler als früher, die Planung ist ein aufwendiges Tätigkeitsfeld. Was ergibt sich für diese Planungsarbeit aus Eurer unmittelbaren Erfahrung?

Pirjo Keinänen: Diese Fragen werden bei uns viel diskutiert, vor allem jene: Was ist in der Erwachsenenbildung das, worauf es ankommt, ein „verdienstvoller“ Lehrender zu sein, oder geht es darum, viel Erfahrung zu haben, im Gestalten von lebensnahen Lernsituationen, spritzig, genussvoll, gelöst? Diese verschiedenen Aufgaben und Gaben sind in einer Person nicht immer vereint. Erwachsene haben viel Lebenserfahrung und viel Erfahrung mit der Realität, und sie haben das Bedürfnis, das, was sie an Wissen haben, für sich praktisch zu machen, zum Leben zu bringen. Sie sind enttäuscht, wenn sie jemand unterrichtet, der von dem Leben, das sie führen, so gar nichts weiß. Sie sehen das als ein Zeichen, dass sie und ihre Erfahrungen nicht ernst genommen und nicht geschätzt werden, dass sie schlicht nicht gut genug sind. Ein anderes Problem in diesem Feld ist, dass eine Menge Konsulenten und Berater herumlaufen, die zwar viel sagen, aber wenig von der Theorie und der Praxis wissen – weder vom Lehren und Lernen noch vom Leben der Lehrenden und Lernenden. Als Planungsverantwortliche muss man sich auch auf Risiken einlassen und herausfinden, welche Personen sich für diese Arbeit gut eignen und bewähren.

VII. Beraten und Begleiten

Diese Gruppe wurde von Margarete Wallmann und Lucia Piva geleitet. Initiiert wurde sie durch Anmerkungen von Margarete Wallmann, dazu gab es Reaktionen, die nur gerafft wiedergegeben werden. Der Bereich hat für viele Partner in REREAL große Bedeutung. Der polnische Partner spricht von einer Vielzahl von Beratungs- und Begleitangeboten, vor allem im Bereich beruflicher Bildung und von Trainingsangeboten für die Requalifizierung. Auch gibt es private Vorstöße in dem Bereich, allerdings kein nationales Beratungsangebot und kein umfassendes Beratungssystem. Institutionen sind auf informellen Beratungs- und Informationsaustausch angewiesen, gerade deshalb ist es wichtig, hier sowohl umfassende als auch differenzierte, zielgerichtete Formen zu lehren und anzubieten. Die rumänische Partnerin sieht Beratungstätigkeiten eng verknüpft mit dem obligatorischen Bildungsbereich. Es wächst das Interesse an Informationsdaten und Informationsversorgung, allerdings gibt es noch wenig Verständnis für an Personen gerichtete und für sie zugeschnittene Beratungstätigkeiten. Die italienische Partnerin sorgt dafür, dass Beraten und Begleiten zu einem Teil des Lehrangebots werden, indem sie diese Tätigkeit als solche subventioniert und auch spezifische Projekte fördert. Es gehört zu den koordinativen Aufgaben des Amtes für Weiterbildung Beratung anzubieten. Es gibt, wie schon erwähnt, „Vivere e aggiornarsi“ als Büchlein und als CD-Rom, hier kann man sich kundig machen, es gibt auch eine Internetadresse für Information und Beratung. Da die Erwachsenenbildung

in Südtirol der allgemeinen Bildung verpflichtet ist, ist die Beratung hauptsächlich auf Freizeitinteressen und auf Kurse für das persönliche Wohlergehen und Wachstum eingestellt, aber auch auf Sprachen, Geschichte und geisteswissenschaftliche Gegenstände.

Nick Meyer kommentiert die von Margarete Wallmann und Lucia Piva aufgeworfenen Fragen:

1. Hat man in Eurem Land erfasst, welchen Stellenwert Beraten und Begleiten haben?

Hat das zu zentralen oder regionalen Maßnahmen geführt? Wie steht es mit der Finanzierung und der Organisationsform?

Ja, der Stellenwert wird erkannt, das Problem sind die kurzfristige Finanzierung und die damit verbundene Unsicherheit. Es gibt jetzt ein Projekt, das nationale Informations-, Auskunfts- und Beratungsprojekt (LAG). Für Norfolk heißt das konkret, dass Ausbildung und Fortbildung für „Beratungsarbeiter“ angeboten werden kann, sowohl auf der OCN-Ebene, also für Erwachsenenbildung, als auch für berufliche Bildung und auf der Ebene der National Vocational Qualification (NVQ) auf dem relativ anspruchsvollen Niveau 3. Auch wurde eine nationale Auskunft eingerichtet, sie ist von überall kostenlos zugänglich und heißt „LearnDirect“.

2. Gibt es so etwas wie umfassendere Untersuchungen über die Anliegen von Lernenden und was als Hinderungsgrund für Teilnahme angesehen wird?

Ja, es gibt da einige, die meisten wurden vom National Institute for Adult and Continuing Education (NLACE) durchgeführt. Für Norfolk hat sich klar herausgestellt, die wichtigste Schranke ist der Informationsmangel, die Kosten, die mangelnde Anbindung durch fehlende öffentliche Verkehrsmittel und das Fehlen von Kinderbetreuungseinrichtungen. Wir selbst haben vor kurzem eine Untersuchung gemacht, wie wer wodurch hingewiesen und verwiesen wird und wie man von unseren Angeboten erfährt. Die wichtigste Quelle ist dabei die Broschüre über die Erwachsenenbildung: nun haben die Menschen zwar die Möglichkeit, mit der Kreditkarte zu bezahlen, aber sie haben gleichzeitig ironischerweise zu wenig Vorinformation über den angebotenen Kurs und viele von ihnen steigen daher auch rasch wieder zum aus.

3. Haben diese Untersuchungen praktische Folgen gehabt?

Ja, es ist ein Programm entwickelt worden, wie man Berater ausbilden kann, die diese Aufgabe für eine bestimmte, klar umrissene Region verantwortlich wahrnehmen können und andere spezialisierte Berater und Beratungstätigkeiten laufend unterstützen. Und es gibt nun eine gerichtete Beratungstätigkeit für potenzielle Interessenten und Lerninteressierte.

4. Gibt es eine größere Zahl von Beratungs- und Begleiteinrichtungen, die unterschiedlichen Beratungsaufgaben nachgehen? Gibt es eine Schirmorganisation?

Gibt es gemeinsame Bemühungen, von den verschiedenen Seiten alle nur verfügbaren Informationen zusammenzuführen und organisiert und betreut anzubieten? Oder gibt es hier Konkurrenz und Eifersüchteleien?

Die Berufsberatung ist zuständig für das Information Advice Guidance (LAG)-Projekt. Der „Learning Shop“ in Norwich ist eine gemeinsame kooperative Angelegenheit, sie wird von der University of East Anglia (UEA), vom städtischen College in Norwich, von der Erwachsenenbildung und vom land- und forstwirtschaftlichen College in Easton getragen, auch die Norwich School of Art and Design ist Teil. Es verbreitet sich nach und nach eine gemeinsame Vorgangsweise, weil man durch gemeinsame Projekte viel und nachhaltig lernt.

5. Gibt es in der Institution eigene Berater und Beratungskordinatoren, die auch für Ausbildung und Weiterbildung verantwortlich sind? Gibt es Regelungen, wie viele Leute hier vom Personal zur Verfügung stehen sollen?

Fast jede Arbeitsplatzbeschreibung schließt ausdrücklich Beratung ein, und sie erfolgt auch; allerdings betrachten die meisten Mitarbeiter es als ihre vorrangige Aufgabe, die Menschen in Kurse einzuschreiben, die bereits angeboten werden. Wenn in diesem Bereich, wie jüngst, finanziell gekürzt wird, dann können sie natürlich der beraterischen Tätigkeit noch weniger nachkommen.

6. Wird die Ausbildung und Weiterbildung des Personals in diese Richtung als zentrale Aufgabe angesehen?

Unsere Institution bietet einschlägige Ausbildung an und es wächst die Akzeptanz und die Kenntnis für diesen Aufgabenbereich. Das gilt sowohl für deren Rolle beim Abbau von Bildungsbarrieren als auch bei der Auseinandersetzung und Hilfe für den Einzelnen, der herausfinden will, was er braucht und sucht.

VIII. Die Aufgaben der Mitarbeiter und die Mitarbeiter(weiter)bildung

Nick Meyer und Björn Garefelt haben diese Gruppe geleitet, kommentiert wurde hier nur von jenen, die entweder selbst Bildungsprogramme für Mitarbeiter anbieten oder sehr darauf bedacht sind, dass es für die Mitarbeiter solche gibt. Margarete Wallmann hat ein Weiterbildungsprogramm für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinn initiiert (siehe dazu Kapitel 5). Diese Arbeit zeigt, dass solche Angebote angenommen werden, als Offert des OFL, sobald das Vertrauen und mehr Wissen vorhanden ist, wie hier gearbeitet werden kann.

Lernfeld Sprache bietet einen Ausbildungszyklus für das tutorielle Begleiten von auf Selbstständigkeit und Eigenaktivität orientierten Lernformen an, und berät auch in Tutorials Institutionen, wenn es um das Ausweiten der eigenen Grenzen geht, was das strukturell für die Institution bedeutet und was hier für die Fort- und Weiterbildung wichtig ist. Wojciech Gilewski ist selbst zuständig für Mitarbeiterbildung und bemüht sich vor allem darum, das didaktische Wissen und Können für OFL zu vermitteln und dabei die Verbindung herzustellen zum fachlichen Wissen und zum breiten Einsatz und Gebrauch von ICT. Er bietet diese Weiterbildung in Seminarform an. Der englische Partner ist selbst ein Weiterbildungsanbieter, auch und stärker für kleine und mittlere Unternehmen (siehe dazu ausführlicher in Kapitel 5) und spezialisiert auf Beraterausbildung. Der schwedische Partner bietet regelmäßig Seminare für Mitarbeiter und Projektleiter an. Die Teilnahme ist freiwillig, die Teilnehmer können ihre Vorstellungen und Vorschläge zur Gestaltung einbringen und ihren Bedarf anmelden, sie es kurzfristig, seien es längerfristige Weiterbildungsinteressen. Die italienische Partnerin bietet regelmäßig Weiterbildungsseminare an und evaluiert sie im Anschluss. Das Amt für Weiterbildung kooperiert mit der Universität von Florenz vor allem in der Entwicklung von pädagogischen und didaktischen Weiterbildungsangeboten für Mitarbeiter.

C) PARTNER LERNEN VONEINANDER DURCH DEN AUSTAUSCH VON IDEEN

1) Projektleitung und inhaltliche Leitung, Planung und Monitoring eines transnationalen Projekts

a) Die Teamkooperation

Die österreichischen Delegierten wollten – als man sie fragte, ob sie das Projekt koordinieren wollten – diese Koordination von Anfang an mit anderen teilen. Diese Aufgabe versprach, groß und komplex zu werden. Die partnerschaftliche Koordination sollte auf folgender Arbeitsteilung beruhen: Die Burgenländische Forschungsgesellschaft (BF), sehr erfahren und vertraut mit der Organisation, Durchführung und Buchführung in mehreren nationalen Projekten, sollte der Koordinator sein. Die BF hatte jahrelang im breiteren Umfeld der Erwachsenenbildung gearbeitet und war daran interessiert, den qualitativen Sprung der Veränderung auf der transnationalen Ebene kennen zu lernen.

Die Förderungsstelle Burgenland (FB) war bestrebt, offene und flexible Lernformen in der Region zu implementieren; sie hatte jahrelang versucht, dies schrittweise durchzusetzen. Die Aufgabe der nationalen Koordination und Verbreitung war maßgeschneidert für die Situation dieser Partnerin. Ihre Arbeit reicht von der Beschäftigung mit Strukturbedingungen bis zu den Bedürfnissen der Lernenden, und dank ihres Stils hat sich die Landschaft der Erwachsenenbildung in der Region auch in Richtung offenes und flexibles Lernen entwickelt.

Lernfeld Sprache (LS) hatte bereits Erfahrung mit der Forschungsarbeit in diesem Bereich, mit der Entwicklung und Verfügbarmachung von Material. Die Leiterin von Lernfeld Sprache war und ist für mehrere koordinative wissenschaftliche Projekte und Publikationen verantwortlich. LS hat auch einige Erwachsenenbildungs-Projekte über Kompetenzen, die mit Literarität verbunden sind, sowie über Sprache und Sprachlernen in offenen Lernumgebungen geleitet.

Das Konzept der Teamkooperation war positiv und notwendig. Es begann mit einer sehr intensiven Phase: Die Teampartner trafen sich häufig, um eine ewig lange Liste von Problemen zu bewältigen, organisatorische, finanzielle und administrative Dinge. Alle Partner waren von Anfang an mit einbezogen und hatten eine große Arbeitslast zu übernehmen: die FB bemühte sich, Unterstützung auf der nationalen und der finanziellen Ebene aufzutreiben. Die BF musste sich durch einen Dschungel von Verordnungen und Regeln für organisatorische und finanzielle Angelegenheiten kämpfen. Dies erwies sich als viel arbeitsintensiver als erwartet. Dazu kam das Problem der Übertragung von Sprachen und Kategorien und es gab auch ein Übertragungsproblem bei den unterschiedlichen Bedingungen für das PECO- und das EU-Budget.

LS musste für alle Aspekte des Inhalts und des sprachlichen In- und Outputs sorgen, sowie für die Umwandlung von Zielen in konkrete Aktivitäten auf der Gruppen- und Partnerebene. Es entwickelte das gesamte schriftliche Material für das Koordinationsteam.

Es war stets ein Problem, wie man den Partnern die Reglements vermitteln sollte. Dabei gab es viele Fehlinterpretationen und Missverständnisse, obwohl alles im Vorhinein sorgfältig studiert, durchdacht und ausführlich darüber kommuniziert worden war.

Die Koordinatoren hatten sich nicht nur geeinigt, als Team zusammenzuarbeiten, sie nahmen auch einmal im Monat eine Supervision in Anspruch, als Instrument für die Teamarbeit und zur Qualitätskontrolle der laufenden Arbeit.

Ein Institut für interdisziplinäre Forschung wurde mit der Evaluation beauftragt. Die Evaluation wurde bei einem Experten für Qualitätskontrolle kostenpflichtig in Auftrag gegeben. Im Laufe von vier Treffen und mit Hilfe von mündlichen und schriftlichen Berichten und Dokumentationen wurde die notwendige Information zusammengestellt und ein Modell für eine Evaluation in drei Stufen entwickelt. Das Koordinationsteam half bei der Spezifizierung, wo es nötig war. Es arbeitete gemeinsam mit dem Evaluator an der Entwicklung und Beschreibung eines Nachschlagesystems für wesentliche Aspekte der Gruppen- und Projektarbeit. Anschließend wurden zwei Fragebögen entwickelt: einer für die operativen und einer für die selbstreflexiven Fragen. Die operativen Fragen waren als Schritt zur Feststellung des Status Quo gedacht, und um die Beschreibung des letzteren für geeignete Aufgaben auf der Partner-, Gruppen- und Projektebene zu benutzen. Diese Fragen wurden in den Untergruppen behandelt und dann der gesamten Gruppe vorgelegt. Die selbstreflexiven Fragen wurden paarweise beantwortet und boten Gelegenheit, die Selbstwahrnehmung der eigenen Arbeit in der Gruppe mit kritischen Kommentaren über die Entwicklung und die Probleme der Gruppenarbeit zu verbinden.

Vom Evaluator initiiert, vom Team ausgeführt und modifiziert, wurden die zwei internen Evaluationen mit Hilfe operativer und selbstreflexiver Fragen beim Treffen in Stockholm durchgeführt, eine externe Evaluation wurde vom Evaluator in Norwich 7/99 durchgeführt (siehe Kapitel 5, Alfred Lang und Gitta Stagl, *Projektmanagement als evaluative Prozessbegleitung*).

b) Die Steuerungsinstrumente – Arbeitsintensität und Effektivität der Ergebnisse

Das Team nahm seine Aufgabe sehr ernst. Man versuchte, die eigene eingezwängte Lage zwischen Brüssel und den Partnern, zwischen der Verantwortung für Steuergelder und der Verantwortung für übernommene Arbeit, für Ergebnisse auf der einen Seite und die Bedürfnisse und Bedingungen der Partner auf der anderen Seite, zu erkennen und zu reflektieren. Das Motto für eine solche Aufgabe war, das Unmögliche möglich zu machen. Die große Gruppe schien völlig unüberschaubar zu sein. Sobald man die organisatorischen Dinge im Griff hatte, tauchten immer wieder

andere Probleme auf, ohne dass ein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung erkennbar war.

Die Organisation von winzigen Dingen, ganz zu schweigen von den größeren, schien Tage und Wochen zu dauern. Telefonleitungen und Email-Systeme liefen heiß. Das Koordinationsteam erkannte, dass diese Arbeit den kalkulierten Arbeitsplan weit überstieg. Eine neue Dimension begann das Tempo der Entwicklung zu bestimmen: Man hielt die organisatorischen Angelegenheiten in Schach, ohne sie aus den Augen zu verlieren, und sorgte zugleich dafür, dass die Partner die versprochenen Beiträge einbrachten.

Den Partnern fiel es schwer, die Dimension der Arbeit, die sie geplant und beschlossen hatten, zu bewältigen. Manche konnten nur sehr schwer ein Gefühl für ihren genauen Schwerpunkt entwickeln, andere hatten Mühe, sich auf einen Aspekt zu konzentrieren. Die Mehrzahl der Partner musste sich an das System des Forschens und Reflektierens während der Durchführung oder der Planung, gemäß den spezifischen Parametern, erst einmal gewöhnen.

Zeitpläne mussten abgeändert werden, es war schwierig, zu den versprochenen Beiträgen zu kommen. Ebenso schwierig war es, eine geeignete Form zu finden, um die Beiträge der Partner für synergetische Effekte auf der Ebene der Gruppenarbeit oder im Austausch zwischen Partnern zu nutzen.

Das Koordinationsteam arbeitete sehr hart und war mit den Resultaten trotzdem nicht zufrieden. Es versuchte immer wieder, Ereignisse und Prozesse zu analysieren und die Ressourcen des Koordinationsteams und der Partnerschaft bestmöglich zu nutzen (siehe ebenfalls Kapitel 5, Alfred Lang und Gitta Stagl, *Projektmanagement als evaluative Prozessbegleitung*).

c) Die koordinierende Funktion und die Qualität von Steuerungsinstrumenten

Von Anfang an wurden alle Treffen genauestens vorbereitet: Arbeitsprogramme und detaillierte Tagesordnungen wurden verfasst und verbreitet. Die Kommentare der Partner waren willkommen. Die Tagesordnung stützte sich immer auf schriftliches Material über organisatorische und finanzielle Fragen, über Arbeitsorganisation, Timing und spezifische inhaltliche Themen.

Der Vertrag hatte eine symbolische Brückenfunktion zwischen den beiden Polen. Der vom Koordinationsteam sorgfältig ausgearbeitete Vertrag diente als Grundlage für Diskussionen über die Projektorganisation und -leitung. Der Abschnitt über die geistigen Eigentumsrechte wurde allgemein sehr geschätzt, da er im Konsortium das Gefühl verstärkte, dass man mit Ehrlichkeit und Ernst an die Dinge heranging. Mit dem Vertrag formulierten die Partner ihr genaues Arbeitsfeld und stimmten dem System „Geld für Leistung“ zu: Die Arbeit wird in drei Stufen durchgeführt und das bedeutet drei Berichtsperioden.

Man schien sich über alles einig zu sein. Am Ende der ersten Berichtsperiode stellte sich heraus, dass die Partner völlig unterschiedliche Methoden des Berichtens anwendeten: Einige legten Material über Themen und Möglichkeiten vor, die zwar für das Projekt relevant waren, aber nicht eindeutig im Zusammenhang mit dem Projekt standen. Diese Materialien waren für das Projekt enorm positiv, doch man musste sie genauestens studieren, um ihren Wert zu erkennen (das war Aufgabe der Projektleiterin). Manche lieferten Berichte in Form von kurzen Notizen ab, die sich auf bereits vorgelegtes Material oder auf mündliche Äußerungen bezogen. Andere wieder entwickelten umfassende Berichte, die einen großen Bereich oder ein spezifisches Gebiet in Angriff nahmen. Der Zweck des Berichtssystems: Man wollte zeigen, wie sich der eigene Ausgangspunkt und die eigene Perspektive mit dem allgemeinen Projektziel und/oder mit einem spezifischen Thema verbinden lässt.

Diese Art des Berichtswesens erwies sich zugleich als zu sehr gesteuert (die Partner fühlten sich verpflichtet, die Aufgabe zu erfüllen) und zu wenig gesteuert (die Partner wussten nicht genau, worüber und in welcher Form sie berichten sollten). Die Sache war zeitraubend; wer an Schreibtischarbeit gewöhnt war, tat sich leichter als jene, die Feldforschung betrieben. Das Material und die verschiedenen Berichte waren eine Schatzkiste, gefüllt mit Wissen, Erfahrung und Praxis. Die „Ausgrabungen“ gingen weit über das Konzept der Berichterstattung hinaus. Die Projektleiterin hatte viel zu wenig Zeit für alle anfallenden Aufgaben.

Die Analyse dieses Problems führte zu der Idee der Sensibilisierung des Gruppenbewusstseins für die Dimension des Materials und der Reflexionen, die im Projekt bereits geschaffen worden waren, und zwar indem man den Erfahrungsaustausch sichtbar machte. Die Projektleiterin und ihre Institution bereiteten große Posters vor, auf denen aufgelistet wurde, was bereits eingebracht und was innerhalb der ersten Kontaktperiode einzubringen geplant war. Die Struktur des Manuals wurde der Gruppe vorgelegt, der Schwerpunkt lag auf der gesamten und der individuellen Arbeit der Partner. Einige Partner berichteten von ihren Ideen und wie das Projekt ihre Arbeit bereicherte.

Das Treffen in Stockholm hatte die Dinge vorübergehend greifbarer erscheinen lassen. Sobald die Gruppe zur Arbeit zurückkehrte, wurde das „kollaborative“ Produkt wieder vage und von der täglichen Routine aufgesogen. Die Berichte waren präzise, wenn es um Daten und Zahlen ging, sie wurden vage, wenn man sie aus einer offenen und flexiblen Lernperspektive betrachtete. Zwischen den Partnern bzw. über die Vorstellungen der Partner fand auf der Plattform wenig Austausch statt.

Sämtliche Dokumente wurden auf die Plattform übertragen. Sie wurden geöffnet und registriert, es gab aber keinen echten Austausch über Meinungen oder Positionen (siehe Kapitel 3b/ *V. IT-Anwendbarkeit und IT-Literarität*).

Schon im Stadium der Projektplanung wurde das Konzept der Untergruppen besprochen. Die Untergruppen sollten kleinere Diskussionsforen über drei Hauptthemen des Projekts einrichten: Die Beziehung zwischen a) IT-Anwendbarkeit und Offenheit; b) Die vielfältigen Bedürfnisse der Lernenden; c) Die Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen.

Die Subgruppen sollten „ihren“ Aspekt in bezug auf ihre Hintergründe und Erfahrungen beleuchten, ihre Dimension von Literatur darlegen und diese Einsichten auf die Gruppenebene zurückführen. Dort sollte eine lebhaftere und interessantere Diskussion über die Interaktion der verschiedenen Aspekte stattfinden.

Dieses Konzept ging nur bei zwei Gelegenheiten auf (in Bozen als Mittel, um die Arbeit der Partner zu zeigen, in Stockholm als Mittel zur Bewältigung der operativen Fragen) und setzte sich auf der Plattform nicht durch.

Das kurze Leben der Subgruppen- und Plattformkommunikation und das Fehlen einer echten Interaktion lässt sich vielleicht auf die Schwierigkeiten der REREAL-Gruppe zurückführen, sich ein Lernen auf der Grundlage der Gruppeninteraktion über die Ressourcen innerhalb der Gruppe vorzustellen. Man kann von den Ergebnissen des Berichts über das „Folkbildningsrådet“ (siehe auch Kapitel 3b/V. *IT-Anwendbarkeit und IT-Literarität*, Einleitung von Björn Garefelt) ausgehen, in dem es heißt: Interaktion erfordert Ermutigung und Navigation und somit auch Monitoring. Der Gruppenprozess hätte mehr Monitoring und mehr Zuwendung vertragen können. Der Mangel an Ressourcen von Seiten des Koordinationsteams ließ für derartige Aktivitäten keinen Raum. Das Plattformproblem bestand nach wie vor. Die passive Benutzung, die Plattform als Mittel zum Lesen und Vermitteln von Information und zum Verschicken von Dokumenten, entwickelte sich uneingeschränkt.

In unserem Abschlussbericht über unser erstes Projektjahr betrachteten wir die Plattformprobleme als direktes Spiegelbild der Arbeit und der Fortschritte im Konsortium. Die Entwicklung des Projekts hat uns gelehrt, alles differenzierter zu sehen. Es entsteht ein bunteres Bild, wenn man die Interaktion auf der Plattform genauer betrachtet. Manche Partner sind aktionsgeladene und energetische, aber nicht an elektronische Kommunikation gewöhnt. Sie benötigen viel Zeit und vielleicht sogar einige andere Medien zur Überwindung von Distanzen, aber auf lange Sicht findet doch eine kontinuierliche Interaktion statt. Einige Partner arbeiten lieber allein, sie bringen ihre eigenen Konzepte ein und teilen sich ihre Arbeit auch selbstständig ein. Diese Partner benutzen die Plattform regelmäßig, sind aber nur schwer dazu zu bringen, etwas schriftlich zu kommentieren. Ob das auf begrenzte Ressourcen oder auf das Gefühl der Hilflosigkeit zurückzuführen ist, wenn man sie zur Interaktion mit einem direkten Ziel einlädt, bleibt im Dunkeln. Diese Diagnose macht eine genaue Analyse erforderlich. Wir meinen, dass sich diese Mühe lohnt, daher werden wir im dritten Arbeitsjahr die Benutzung der Plattform tiefergehend untersuchen. Manche Partner arbeiten gewohnheitsmäßig via Plattform zusammen, sie kommunizieren spontan und lebendig und können problemlos Fragen und Anfragen aufgreifen und beantworten. Diese Gruppe betrachtet die Plattformbenutzung und -interaktion wie zwei Seiten derselben Münze. Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Plattform definitiv zum wichtigsten Kommunikations- und Interaktionsinstrument entwickelt hat. Auch für die Produktion unseres Manuals war sie essentiell.

Die Projektmanagerin entwickelte aus der Evaluation der Wirksamkeit von Steuerungsinstrumenten ein neues Instrument: Das Material wurde sorgfältig studiert und zu Fragen von allgemeinem und spezifischem Interesse umgearbeitet. Die offenen

Fragen sollten eine Art roter Faden sein, ein Ort des schriftlichen Austauschs von Fragen, Antworten und Kommentaren. Die Fragen und Anfragen sollten selbst eine Art Arbeitsvorgang und eine Möglichkeit darstellen, den Reichtum an Ressourcen und unterschiedlichen Hintergründen zu nutzen. Dieser letzte Ausweg funktionierte recht gut und führte zu einem neudefinierten Befragungssystem für verschiedene Gelegenheiten.

Die Beantwortung der Anfragen führte zwar nicht zu einer gesteigerten Plattform- oder Email-Tätigkeit, aber längerfristig zu einer bunteren Vielfalt der Plattformaktivitäten.

Es war schwierig, die verschiedenen Teile im Projekt miteinander zu vereinbaren, was sich an der immer wiederkehrenden Debatte über die Bedeutung und Signifikanz von Schlüsselbegriffen zeigte. Das Material aus der einschlägigen Literatur und die Initiativen der Partner, die Begriffe als einen Teil der Gruppenaktivität und der Projektdefinition zu sammeln und zuzuordnen, wurde sehr positiv aufgenommen und führte zur Entwicklung eines Glossars (siehe Kapitel 6).

Die Analyse, die Gesamtdiagnose und die Konsequenzen daraus wurden für den Zwischen- und Abschlussbericht detaillierter ausgearbeitet. Beide Berichte sollten zu bewussten zukunftsorientierten Schritten führen, indem sie eine positive und produktive Reflexion über die Gruppenarbeit ermöglichten.

Zusammenfassung:

Transnationale Arbeit in einem überinstitutionellen Rahmen findet in erster Linie auf der Ebene der Gruppenerfahrung und der Partnerschaft statt. Diese Prozesse sind neu und erfordern einen innovativen und respektvollen Umgang. Es sind empfindliche Prozesse, die gepflegt und überlegt werden müssen. Dabei sollten die Steuerungsinstrumente sehr entschlossen und verantwortungsbewusst eingesetzt werden. Es erleichtert die Aufgabe entscheidend, wenn man das von Anfang an berücksichtigt.

2) Beiträge auf der Grundlage von Aktions- und Primärforschung und ihre Wirkung auf offene und flexible Lernformen

a) Unterscheiden und Verbinden: Bedürfnisse und Analyse von Zielbereichen und Zielgruppen

„Das Konzept der Offenheit“

Der Prozess, die unterschiedlichen Bedürfnisse von Partnern und Benutzern im Bereich der OFL-Angebote sichtbar zu machen, lässt sich rückblickend in drei Phasen gliedern: 1) Die Phase, in der man die Positionen der Partner in der Bildungslandschaft erkannte, 2) der Prozess, diese Unterschiede mit dem Potenzial von offenen und flexiblen Lernformen zu verbinden, 3) die Phase, in der die Projektgruppe dahinter kam, dass diese Unterscheidungen und ihre Auswirkungen ein Bestandteil des offenen und flexiblen Lernkonzepts sind.

Phase 1: Partner als Individuen

Im Arbeitsplan für das erste Jahr heißt es über die Entdeckung der Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden: *Die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden und die Lernenden als einzelne Individuen*. Oberflächlich gesehen versteht sich dieses Arbeitsziel von selbst. In der Realität zeigte sich, dass es für einige Partner etwas Neues und für die ganze Gruppe eine niederschmetternde Erfahrung war. Als wir uns zum ersten Mal als Gruppe trafen, stellte sich heraus – zunächst nur als eine gewisse Verständnislosigkeit gegenüber den geplanten Zielen –, dass jeder Partner entweder ein sehr klares Ziel hatte, was die eigene Arbeit betraf, oder / und ein sehr vages Bild von den Dimensionen des eigenen Arbeitsbereichs.

Länder und Partner kommen – wie bereits erwähnt – von verschiedenen Hintergründen: Vorwiegend im Norden und in geringerem Maße auch im Westen Europas ist die individualistische Tradition Teil des Konzepts der Identität und die Individuen sind als Personen und Staatsbürger untrennbar mit der „kollektiven“ Tradition verbunden sind. Die mittel- und osteuropäischen Regionen sind mit dieser Denk- und Selbstwahrnehmungsweise weniger vertraut. Auch im Süden Europas ist der individualistische Standpunkt, weniger verankert als im Norden oder Westen. Die Partnerschaft war also auf einer Ebene lose, da es anscheinend alle Partner als Individuen in verschiedene Richtungen zog, während die Gruppe nicht kohärent genug war, um die Unterschiede im individuellen Potenzial zu berücksichtigen.

Jene Partner, die im Bereich der Etablierung des Fernunterrichts und der sehr beliebten Verbindung zu moderner High-Tech-Ausrüstung arbeiteten, setzten andere Prioritäten als Partner, die entweder in anderen Bereichen tätig waren oder Fernlernen als Teil eines flexiblen Lernkonzepts verstanden. Es gab noch eine dritte Subgruppe von „Individuen“ in diesem Projekt: sie wollten neue Lern- und Unterrichtsformen etablieren, die es bisher nicht gegeben hatte.

Nach dem Warschauer Treffen (9/98) zerstreuten sich die Partner wiederum in die verschiedenen Ecken Europas, und es schien wenige, lockere Verbindungen zwischen den Motiven, die die Partner zum Projekt geführt hatten, und den Projektzielen zu geben. Einige Partner hatten andere Prioritäten. Sie kümmerten sich mehr um die Hintergründe und um fruchtbare Einflüsse im Sinne von offenen Lern- und Fernlernformen (ODL). Ihre Suche konzentrierte sich eher auf IT-gestützte Formen und deren Vermittlung. Andere zog es in andere Entwicklungsrichtungen: Sie plädierten für eine systematische und kritische Vorgangsweise, die IT und ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien) in das Lernen mit einbezieht; zugleich wollten sie erforschen, wie man den Lernenden „passende Angebote“ näher bringt.

Gleich zu Anfang tauchte die Frage auf, ob das Projekt eindeutig im ODL-Kontext positioniert werden sollte. Die Gruppe lehnte dies ab, da sie vielmehr die Dimensionen von Offenheit im Sinne von „offenem Zugang“, „offener Auswahl“ und „offener Interaktion“ im Lernen erforschen wollte.

Phase 2: Die individuellen Bedürfnisse werden mit dem Konzept der Offenheit verbunden

Beim Bozener Treffen war ein Großteil der Zeit den Formulierungen und Diskussionen des Vertrags und der Subgruppen-Arbeit gewidmet. Der Vertrag dien-

te zur Schaffung von mehr Kohärenz innerhalb der Gruppe. Er sollte den Partnern Platz für die Entwicklung ihres eigenen Konzepts einräumen, es in Bezug zu allgemeinen Fragen setzen und dann die Teile und Partner zu einem umfassenderen Ganzen verbinden. Die große Sorgfalt bei der Behandlung der Fragen des geistigen Eigentums brachte die Überzeugung des Koordinationsteams zum Ausdruck, dass man die Partner als Individuen in ihrem Arbeitsbereich und in ihren Rechten voll unterstützen sollte. Die Sorgfalt bei der Formulierung der Berichte, beim Überweisen der Gelder und in den individuellen Beiträgen auf der Grundlage der Projektarbeit und der Projektziele symbolisierte gewissermaßen die erfolgreiche Balance zwischen Individualität, Vielfalt und Kohärenz in Konzept und Prozess.

Einige „Risse“ kamen zum Vorschein, während man noch das Instrument für die Kohärenz als Gruppe in der schriftlichen Version (Vertrag) ausarbeitete und diskutierte. Die Inkohärenz der Partner, die unterschiedliche Benutzergruppen repräsentierten, wurde zum Thema. Auf der einen Seite gab es die große Gruppe der „klassischen“ Erwachsenenbildung, die „außerhalb des traditionellen Schulsystems“ steht, und auf der anderen Seite Studenten, einschlägig Tätige und leitendes Personal auf der Suche nach beruflicher Verbesserung. Konnten das Konzept und die Arbeit das ganze Spektrum von Lernenden, Anbietern und Fachleuten umfassen oder würden sie nur einen weiteren „exklusiven Zirkel“ schaffen?

Als die Arbeit in den Untergruppen begann (IT und offene und flexible Lernformen, Der Hintergrund des offenen und flexiblen Lernenden, und Maßnahmen zur Unterstützung beim Lernen), kam noch etwas sehr Interessantes zum Vorschein: Alle Partner, die im Bereich von Fernangeboten via ICT aktiv waren, benutzen HTML und wollten auch weiter in diese Richtung arbeiten. Dagegen interessierten sich Partner, die neue Angebote für Zielgruppen entwickelten, die bereits mit Bildung und Ausbildung zu tun hatten oder noch neu in dem Bereich waren, weniger für technische Neuheiten, wollten aber dafür an den technischen Aspekten arbeiten, um „neue Lernangebote“ zu schaffen.

Der „Bruch“ zwischen Vertretern der technischen, der sozialen oder der pädagogischen Aspekte zog sich wie ein roter Faden durch das Projekt. Es gibt verschiedene individuelle Bedürfnisse, und die Schwierigkeit besteht darin, ein kohärentes Modell über unterschiedliche Ansichten, Hintergründe und Absichten zu entwickeln. Einige Partner kommen aus den technischen Disziplinen und stützen sich auf die reiche Tradition der technischen und pragmatischen Bildung und Ausbildung von hohem technischen Niveau. Andere arbeiten intensiv im Bereich des zweiten Bildungswegs, sie arbeiten mit Beschäftigungslosen zusammen, die oft überhaupt keine Unterstützung erhalten (und häufig eine negative Einstellung gegenüber Institutionen und Bildung haben), mit Immigranten sowie mit anderen gesellschaftlichen Randgruppen. Es gibt auch Partner (manche von ihnen entsprechen gewissermaßen allen drei Kategorien), die sich um neue Lernformen bemühen, wobei sie die institutionalisierten, die „barfüßigen“ und die projektorientierten Zirkel und Zyklen mit jenen kombinieren, die mehr in die Richtung einer breiteren curricularen Umsetzung von Lehrplänen forschen. All diese Fäden ließen sich nur sehr schwer in der kurzen Zeit verknüpfen, die für die Einigung über Kernfragen zur Verfügung stand.

Wenn man allerdings von der Literatur und Sekundärforschung ausgeht, kann man die Probleme der vielfältigen Bedürfnisse und Prioritäten sowohl auf einer transnationalen als auch auf einer internationalen Ebene beobachten: Hier findet man das ganze Spektrum von offenem Lernen als solchem, als Gegensatz zu oder zusammen mit Fernunterricht via „offenes Lernen auf Fernlernbasis“ und „flexible Bildungs- und Lernformen“. Das Projekt hatte sich aber zunächst einmal mit Forschung im Rahmen einer realen Gruppe auseinander zu setzen, und nicht mit der Literatur. Die Gruppe musste sich in Bozen erneut darüber klar werden, wo ihre Prioritäten lagen: Nicht im Fernlernbereich, denn manche fanden, dass dieses Konzept nur auf 25% abziele (wie einer der schwedischen Partner es formulierte), während die anderen 75% wenig oder gar keine Beachtung fänden.

In Bozen wurde erneut klar, dass sich die Gruppe vor allem für die Erforschung des Fernlernens als Mittel zur Freiheit von Raum, Zeit, Bereich und Tempo interessierte, natürlich eher im umfassenderen Kontext des flexiblen Lernens. Die Gruppe wollte den Lernenden als Individuen begegnen, nicht unbedingt im Rahmen von Fernunterricht, aber auf jeden Fall im Sinne von „Fernlernen“ – als Zugang zu Lernenden mit Schwellenängsten, die nur widerstrebend teilnehmen wollen.

Die Gruppe musste feststellen, dass die Gemeinsamkeit, was die Benutzung von IT betraf, im Bereich der Kommunikation und Interaktion über große Distanzen lag; daher wurde für den Projektantrag der Begriff ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien) gewählt. Sie beschloss in Bozen, alle pädagogischen Ingredienzien zu erforschen, alle Zweifel und Fragen, die Lernen (egal ob Fernlernen oder Präsenzunterricht) zu einer bereichernden und „auf den Lernenden orientierten“ Erfahrung machen. Daraus ergibt sich der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Darstellung, auf der Untersuchung der Bedürfnisse und auf Unterstützungssystemen für die Lernenden.

Phase 3: Die unterschiedlichen Bedürfnisse als Potenzial für offenes und flexibles Lernen

In Bozen zeigten sich auch viele Unterschiede in den Haltungen, Ansichten und Prioritäten. Für die Gruppe bedeutete das einen Schritt nach vorn, man konnte es an dem kurzen interaktiven Boom auf der Plattform (das projekteigene Interaktionsmedium) erkennen. Das Sichtbarwerden der verschiedenen Haltungen und Einstellungen hatte den Vorteil, dass es zu einer Art kollektivem Gefühl für eine Gruppe von Partnern mit verschiedenen Bedürfnissen führte. In Stockholm war dann endlich mehr Zeit, sich (neben den organisatorischen Problemen) mit inhaltlichen Fragen des Projekts auseinander zu setzen und die Überschneidung der Stärken, Erfahrungen und Projektziele aller Partner aufzuzeigen.

So konnten die Partner erkennen, dass die Unterschiede von Hintergrund und Erfahrung ein Vorteil waren; auf diese Akzeptanz folgte ein weiterer struktureller Schritt in Richtung Kohärenz: die Struktur des Manuals. Man arbeitete an beiden Enden des Spektrums, Ausgangspunkt waren die Projektgruppe und die individuellen Motive und Absichte der Partner, was den Bereich von offenen, flexiblen und Fernlernformen betraf.

Eine eindrucksvolle Präsentation von offenen und flexiblen Lernmodellen, die Fernlernen als Mittel benutzten, um eine Vielfalt von Lernformen (Finjala-Projekt) einzubringen, oder von positiven Zukunftsaussichten und Angeboten (Stadtteil-Projektleiter), die Zugang für die normalerweise Ausgeschlossenen schaffen (Sekundarebene für Behinderte) trug zur Differenzierung von Vorstellungen und Konzepten über Lernformen und -methodologien, sowie über Formen der Darstellung, Vermittlung und Verbreitung bei.

ICT wurde im REREAL-Projekt vorwiegend im Bereich als elektronisches Konferenzsystem und für die Ermöglichung von Kommunikation und Interaktion eingesetzt: letzteres war ein Problem für die präsentierten Projekte (und auch für das REREAL-Projekt). Mit der Präsentation der schwedischen Projekte gelangte die Gruppe sozusagen ins Zentrum des Forschungsgebiets – neue Wege zu finden, damit das Lernen funktioniert, mit Hilfe von neuen Arten der Gestaltung und Entwicklung von intensiven zwei- oder mehrseitigen Arbeits- und Lerninteraktionen zwischen Lernenden, Studenten und Tutoren und dabei mit Hilfe von ICT als Werkzeug das Optimum aus dem Lernprozess im Hinblick auf Lernergebnisse zu machen.

Die Nachwirkung des Stockholm-Treffens bewies, wie wichtig die Klärung der „Schlüsselwörter“ und Definitionen für die Gruppe war. Mit dem Stockholm-Treffen war die Projektgruppe in die OFL-Umgebung eingetreten. Nun begann sie, die Unterschiede und Schwierigkeiten bei der Schaffung von Wegen für Kommunikation und Verständnis (Plattform, Schlüsselfragen, Prioritäten) als Teil der Bedingungen im OFL-Bereich zu sehen und als produktiven Ausgangspunkt für die Beschreibung einer vorhandenen Struktur, die auch auf der transnationalen Ebene erkennbar war.

b) Nationaler Hintergrund – das Strukturkonzept

Die Gruppe wusste genau, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen wichtig waren. Was es wirklich bedeutete, erfuhr sie, als die Unterschiede auf der nationalen und institutionellen Ebene als entscheidendes Element der Grundbedingungen sichtbar wurden. Die verschiedenen und wechselnden rechtlichen, gesellschaftlichen und pädagogischen Bedingungen müssen voll und ganz berücksichtigt werden, wenn Europa ein vereinter und demokratischer Staatenbund werden soll: alle sind gleich, alle verschieden. Das gilt für fast alle Aspekte: Zielgruppen, Lernziele, Lernumgebungen, Lernausrüstung und soziale und pädagogische Implikationen. Alles in allem kann man sagen, dass sogar Begriffe zur Beschreibung von Bildungssektoren, -bereichen und -formen in verschiedenen Sprachen verschiedene Dinge bedeuten. Daraus folgt notwendigerweise, dass diese Unterschiede wiederum unterschiedliche Schwerpunkte, Orientierungen, technische und ökonomische Implikationen und natürlich auch einen unterschiedlichen Spielraum für Entwicklungen mit sich bringen.

Es ist wichtig, auf der transnationalen Ebene zu erkennen, dass gewisse Bildungskonzepte vertraut und natürlich erscheinen, die in anderen Ländern gar nicht existieren oder unbekannt sind. Länder, die das Glück hatten, ohne finanzielle Beschränkungen unter guten ökonomischen Bedingungen zu gedeihen und die dann

in schlechteren Zeiten mit drastischen Einsparungen in allen Bildungssektoren konfrontiert waren, haben eine andere strukturelle und methodologische Interaktion, als jene Länder, deren Bildungssystem sich in einer sehr strengen ideologischen Zange befindet und die die neue und offene Wirtschaft als erfrischende Chance für die Entwicklung neuer Strukturen betrachten.

Was den Begriff Offenheit angeht, ist es verständlich, dass ein Land, das erst vor kurzem unabhängig geworden ist, eine andere Vorstellung von Offenheit hat als ein Partner von einem anderen Hintergrund – mehr im Sinne der Erweiterung eines eng definierten und umschriebenen Bildungsbereichs, das „Öffnen eines stickigen Raums“, um eine breitere Perspektive zu ermöglichen: „Erwachsenenbildung wird als komplementärer und zugleich offener Teil der lebenslangen Bildung charakterisiert, der das Schul- und Bildungssystem ergänzt und Erwachsenen Gelegenheit bietet, sich den wandelnden Entwicklungsbedingungen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, anzupassen“. (Aus: „Die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung in der Slowakei“)

Die oben erwähnte Situation erfordert einen völlig anderen Wachstumsprozess und eine andere Vorstellung von Erwachsenenbildung als etwa in einem Land, in dem das Institut für Mechanik mitten in London um die Mitte des 19. Jahrhunderts eine Einrichtung namens City Lit gründete, um Arbeitern die Chance zu geben, ihren Geist und ihre Persönlichkeit über die strengen Grenzen der Arbeit und des Arbeitsmarkts hinaus zu entwickeln.

Der Erwachsenenbildungssektor in der Slowakei widmet sich hauptsächlich der einschlägigen und der beruflichen Bildung und Ausbildung. Er zielt auf den Arbeitsmarkt ab und versucht, Angebote zur Verfügung zu stellen, die es dem Land und seinen Bürgern erlauben, im Bereich der einschlägigen Umschulung und der Aktualisierung von post graduate-Abschlüssen innovativ zu sein. Der in rascher Entwicklung begriffene und intensiv geförderte Privatsektor sowie massive Entwicklungen auf dem freien Markt schaffen einen großen Bedarf an einem breiten Spektrum von qualifiziertem und leitendem Personal, das fähig ist, sich den Herausforderungen einer absoluten Wettbewerbswirtschaft zu stellen.

Diese Situation steht völlig im Gegensatz zu der innovativen Initiative, die in Finnland anrief, um ältere Lernende wieder in das gesellschaftliche Leben zurückzuführen, indem man ihnen den Zugang zu den Kommunikationsmedien der Informationsgesellschaft ermöglicht und dadurch die Chance bietet, das nötige Know-how und Wissen für den Umgang mit neuen Techniken zu entwickeln. Die finnische Initiative betont ausdrücklich, dass diese Kampagne verstärkt werden muss und sich auf die lange, weitverbreitete und geschätzte Tradition (fast 200 Jahre) der freien und allgemeinen Erwachsenenbildung stützen kann (diesen Begriff kennt man in einigen Ländern Europas gar nicht).

Was oberflächlich als eine Frage von Worten und Begriffen erscheint, ist tatsächlich der Ausdruck von unterschiedlichen Entwicklungen und Konzepten. Die freie und allgemeine Erwachsenenbildung (der Begriff wurde in England geprägt und wird in den skandinavischen Ländern verwendet, man kennt ihn auch in Mitteleuropa, aber in

einer anderen Bedeutung) ist stark in der Tradition der unabhängigen Bildung verankert, sie wendet sich an Erwachsene und ihre Bedürfnisse. Dieses Konzept ist in der gesamten Tradition der zivilen Gesellschaft verwurzelt und es produziert Nebenzweige, wie z.B. die Idee der nicht formalisierten Bildung, ein Konzept, das man sowohl in Belgien als auch in Spanien und Italien finden kann.

All das ist wiederum meilenweit von der Situation in Rumänien entfernt; dieses Land investiert eine große Menge Geld, Experten und Initiativen in einen innovativen Schub, um das Bildungssystem als Ganzes zu modernisieren und das Gesamtkonzept der Bildungsangebote (vom Primär- bis zum Tertiärsektor) mehr in Richtung erfahrungsgelenkte Methodologie und Curricula umzuleiten. Das umfassende Reformkonzept in Rumänien beinhaltet eine massive Förderung der einschlägigen Fort- und Weiterbildung als Teil eines rechtlichen, pädagogischen, organisatorischen und wirtschaftlichen Gesamtprogramms, zur Erneuerung der Pflichtschulbildung, der methodologischen Bildung und Ausbildung von Personal in allen möglichen Sektoren, der Lehrer- und Tutorenausbildung und -umschulung (und somit eine ganz andere Sicht von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen).

Das rumänische Konzept der Modernisierung von Bildung umfasst den ganzen Bildungssektor und ist in erster Linie ein pädagogisches und methodologisches Konzept. Schulbildung, Ausbildung und Lernen sollen mehr auf erfahrungsbezogenem Lernen und auf Unabhängigkeit basieren, mehr auf komplexen Strategien zur Problemlösung und auf kommunikativer Literarität, auf Medien- und Forschungsfertigkeiten, bei kontinuierlicher Aktualisierung des einschlägigen Wissens. All das gilt für den gesamten Bildungssektor: in Schulen, staatlichen und privaten Einrichtungen. Die rumänische Reforminitiative wird von einer nationalen Organisation für Beschäftigung und berufliche Ausbildung gefördert und zum Teil auch durchgeführt; sie wird noch durch die Tatsache unterstützt, dass die Beschäftigungslosigkeit sehr hoch ist. Vor allem die Jugendlichen sind sehr stark betroffen, insbesondere jene, die geringe Fertigkeiten und fast keine Schulbildung besitzen. Der berufliche Fort- und Weiterbildungssektor befasst sich mit Problemen des Arbeitsmarkts und ist darum bemüht, dass Erwachsene ihre Mängel mit Hilfe von umfassenden Weiterbildungskonzepten wettmachen können.

Das Konzept der Weiterbildung, das von EDUSTIM (Polen) vorgelegt wurde, benutzt häufig Expertisen und Know-how, indem es im Rahmen eines Netzwerks für einschlägige Zwecke maßgeschneiderte Angebote zu Verfügung stellt. Dieses Konzept der Weiterbildung ist in Polen neu und sehr gefragt. Es hilft Individuen und Institutionen, die nach einer geeigneten Fortbildung auf der Grundlage hochqualifizierter Fertigkeiten für Beschäftigte, Personal oder für Instrukturen suchen. Die anvisierte Zielgruppe sind natürlich die Erwachsenen, der Bereich ist klar definiert: moderne, einschlägige Ausbildung mit einer starken technischen Tendenz und mit einer Vielfalt von einschlägigen Ausbildungsfertigkeiten: technische, soziale und sprachliche Fertigkeiten.

Der Begriff Weiterbildung würde in Österreich einen völlig anderen Arbeitsbereich als in England beschreiben. Was für beide Länder gilt, ist die Tatsache, dass die Weiterbildung weniger eindeutig Experten orientiert ist als in Polen. Das polnische

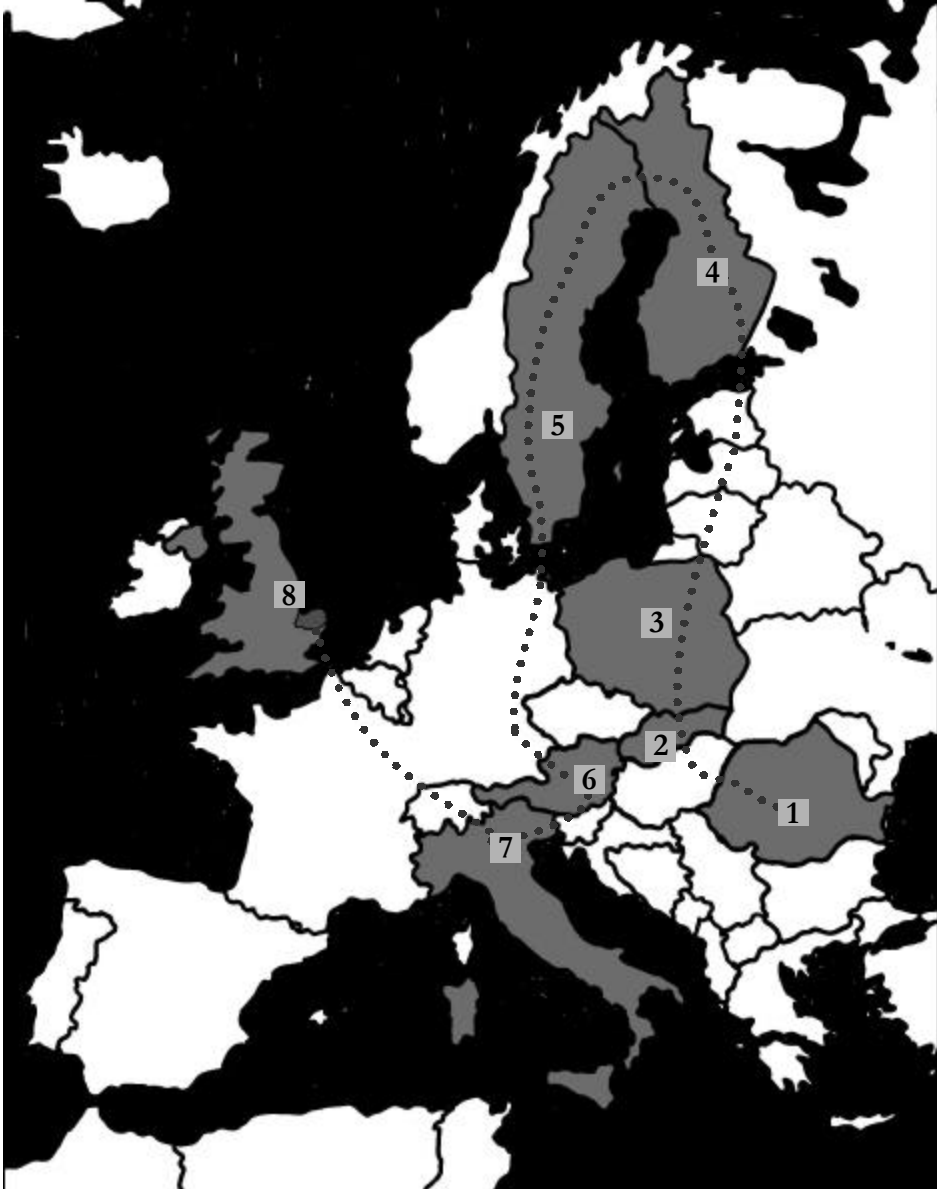
Konzept der Weiterbildung ist auf jeden Fall ein eindrucksvolles Beispiel für die Prinzipien der flexiblen Bildung: Die Orientierung nach dem Bedarf, neue Angebote für neuen Bedarf in institutionell übergreifenden Formen sowie Modelle für „flexible“ Bildungsangebote am Arbeitsplatz und während der Arbeitszeit zu entwickeln.

Wieder einmal wandelt sich die Bedeutung, wenn man den Begriff Erwachsenenbildung für Fernlernen auf universitärem Niveau verwendet. Am Beginn der modernen Bestrebungen im Fernunterricht bestand der Plan, in Polen eine Open University unter der Mitarbeit von Universitätspersonal zu etablieren. 1993 wurde der Plan aufgegeben, danach folgte eine stufenweise Strategie, unterstützt durch enge Verbindungen und sorgfältig aufgebaute Ausbildungseinheiten für Initiativen mit „Offenen Universitäten“ in Europa. Nach mehreren kooperativen Verbindungen mit Großbritannien und den USA, denen die anschließende Bereitstellung von Fernlernkursen folgte, entstand eine noch engere Zusammenarbeit mit der technologischen Fakultät in Milton Keynes, eine gemeinschaftliche Kooperation im Rahmen eines TEMPUS-Projekts (EU-Projekte mit osteuropäischen Ländern – Anm. d. Herausgebers) und eine Kooperation mit Weiterbildung auf Fernlernbasis. Im Lauf dieser Arbeit und trotz mangelnder Unterstützung wurden Fernlernkonzepte entwickelt, getestet und schließlich in Form von Fernlernangeboten für Zivilingenieure umgesetzt. Dieses Modell funktioniert nicht nur in großem Rahmen (etwa 50% externe Studenten), es soll auch ein Modellpartner für institutionell übergreifende Studien sein und von einem großen Technologielieferanten unterstützt und finanziert werden.

Die Tatsache, dass die polnische Initiative des Fernunterrichts in der Tradition der Open University steht, bedeutet, dass sie fest in der Umgebung der Erwachsenenbildung verankert ist. Sie ist eine sehr wichtige Initiative im Sinne von Offenheit, die von den Gründern der Open University in Großbritannien initiiert worden war, um Erwachsenen eine Fortsetzung ihrer Bildung zu ermöglichen, indem man ihnen freien Zugang zum Studieren gewährte.

Zusammenfassung:

Dieser Abschnitt des Gesamtberichts will auf exemplarische Weise eine Vorstellung davon ermöglichen, wie weitreichend und komplex das Spektrum der Strukturbeschreibung letztlich sein wird: eine Vielzahl von Sektoren, Arbeitsbereichen, Zielgruppen und Bildungsaktivitäten, aber auch ein Babylon, was Begriffe und Worte betrifft – die selben Begriffe haben oft verschiedene Bedeutungen und verschiedene Begriffe stehen für dieselben Dinge. All das zeigt, dass die Charakterisierung der Strukturbedingungen von unten nach oben (Aktionsforschung und Primärforschung) und das Bemühen, sie von oben nach unten mit Begriffen und Erkenntnissen zu verbinden (Sekundärforschung, konzeptive Literatur), grundlegende Notwendigkeiten sind, was sämtliche Aspekte des offenen und flexiblen Lernens betrifft, vor allem in der Erwachsenenbildung, aber auf längere Sicht auch in allen anderen Bildungs- und Ausbildungsbereichen.



4. LÄNDERÜBERSICHTEN

A) DIE NATIONALE / REGIONALE BILDUNGSLANDSCHAFT UND DIE AUSWIRKUNG VON OFFENEN LERNINITIATIVEN

RUMÄNIEN



Florentina Anghel (bb.)

ERWACHSENENBILDUNG IN RUMÄNIEN

Das heutige Rumänien ist ein osteuropäisches Land elf Jahre nach dem Zusammenbruch des Kommunismus. Es betrachtet sich selbst als Demokratie, als eine Marktwirtschaft, die sich im Prozess der Konsolidierung befindet. Nach den letzten Wahlen im Jahr 1996 wurde eine Regierungskoalition aus Christdemokraten, Liberalen, Sozialdemokraten und der Partei der ungarischen Minderheit gebildet.

Die wirtschaftliche Situation Rumäniens ist nach wie vor ziemlich kritisch und schwankend. Genau das hat zu Verarmung und Arbeitslosigkeit in der Bevölkerung geführt – nicht nur in Rumänien, sondern mehr oder weniger in allen ex-kommunistischen Ländern. Diese Phänomene spiegeln sich natürlich auf dem Bildungssektor wider – und auch im Bereich der Erwachsenenbildung.

Aus der Fachliteratur, aber auch aus verschiedenen Analysen der Programme und Projekte, die in den vergangenen zehn Jahren durchgeführt wurden, geht hervor, dass in Rumänien derzeit kein einheitliches Konzept der Erwachsenenbildung vorhanden ist. Das hat unter anderem mit der enorm gestiegenen Zahl der verschiedenen Praktiken zu tun und mit der Tatsache, dass sich aus diesen Praktiken wiederum viele Konzepte ergaben, die sich, je nach nationalen oder lokalen Prioritäten, an die spezifischen Bedürfnisse anzupassen suchten. So gibt es in Rumänien gegenwärtig mindestens drei allgemeine Bereiche der Erwachsenenbildung.

Die berufliche Fortbildung für Erwachsene: oft sehr gut strukturiert, institutionalisiert, formalisiert, gut organisiert, innerhalb des gesetzlichen Rahmens vom Staat oder von Unternehmen finanziert, die qualifizierte Experten anstellen.

Die Volksbildung: äußerst vielfältig und dynamisch, beinhaltet sie diverse Formen und Arten der Ausbildung. Kaum institutionalisiertes, freies oder nicht standardisiertes



Bildungssystem, dessen Ergebnisse schwer zu evaluieren sind. Von NGOs oder Open Universities entwickelt. Die finanziellen Mittel sind spärlich und unstabil.

Die Basisbildung für Erwachsene: schon seit ihrer Einführung in Rumänien hatte die Basisbildung für Erwachsene keine spezifische Struktur und keine „offizielle“ Priorität unter den Bildungsprogrammen. Sie beruht auf populären Bildungsformen, wird von freiwilligen Initiatoren und Moderatoren durchgeführt und mit Hilfe von Programmen ausländischer Geldgeber finanziert.

Die Volksbildung und die Programme für Basisbildung sind in Rumänien auf die Bedürfnisse der Erwachsenenbildung zugeschnitten, insbesondere auf die benachteiligten Gruppen der Bevölkerung.

Die Verbesserung der beruflichen Fortbildung stößt auf diverse Hindernisse: Sieben Jahre lang (von 1991-1997) besuchte nur etwa ein Viertel aller Arbeitslosen die beruflichen Qualifizierungs- und Umschulungskurse. Nur 26% der Teilnehmer beanspruchten berufliche Fortbildung auf Grund ihrer eigenen Initiative, die Mehrzahl entschied sich dafür auf Anraten von Unternehmen oder Arbeitsämtern. Der Prozentsatz von Arbeitslosen, die die Kurse tatsächlich besuchten, war sehr niedrig, etwa 5% gaben auf. Schließlich bot die Teilnahme an beruflichen Fortbildungsprogrammen keine echten Chancen: Nur 26% der Kursteilnehmer konnten eine Beschäftigung finden. Sogar bei Programmen, die von den Unternehmen selbst organisiert worden waren, blieb der Prozentsatz an Neuanstellungen relativ niedrig (35 %).

Das liegt am Fehlen einer kohärenten beruflichen Fortbildungspolitik; viele Programme haben z.B. einen reaktiven Charakter, da sie oft nur in Krisenzeiten oder bei gefährdeten Bevölkerungsgruppen angewendet werden. Außerdem fehlt es an einer spezialisierten Gesetzgebung für berufliche Fortbildung. Die Unternehmen, vor allem die Klein- und Mittelbetriebe, sind nicht fähig, in menschliche Ressourcen zu investieren, die prekäre Lage der staatlichen Betriebe und die geringe Privatisierungsrate tragen zu den Schwierigkeiten ebenso bei wie das Fehlen qualifizierter Ausbildungsanbieter, die für den gesamteuropäischen Wettbewerb gerüstet sind. Es gibt keine entsprechenden institutionellen Strukturen, die den Bedürfnissen einer im Wandel befindlichen Ökonomie entsprechen, und es gibt kein Bewertungs- und Anerkennungssystem für Ausbildungsanbieter. Die Koordination zwischen der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Grundausbildung ist mangelhaft. Außerdem wird der berufliche Aspekt der Ausbildung viel zu sehr betont, die soziale Dimension hingegen vernachlässigt.

Es gibt zwei Haupttypen von Ausbildungsanbietern: Die staatlichen Anbieter, sie betreiben Institutionen, die dem Unterrichtsministerium unterstellt sind, Ausbildungszentren, die das Arbeits- und Sozialministerium organisiert, und spezifische Ausbildungszentren für bestimmte Sparten und Bereiche. Private Anbieter sind der Arbeitgeberverband, die Gewerkschaften, Stiftungen, Non-Profit-NGOs, Unternehmen und die Handelskammer

Die *Zielgruppen* sind Schul- und Universitätsabsolventen, Langzeitarbeitslose, Frauen und Behinderte.

Der Unterrichtsminister hat den gegenwärtigen Stand der Bildungsreform als *beschleunigte Gesamtreform* charakterisiert. Die Veränderungen finden auf sechs Ebenen statt: Es gibt die Curriculum-Reform (Bildungsplanung, Programme, Lehrbücher) und die europäische Ausrichtung des nationalen Curriculums; den Übergang vom mechanisch wiedergebenden Lernen zum problemlösenden Lernen und die Wiederaufnahme von wissenschaftlichen Forschungen an der Universität; es gibt die neuen Verbindungen zwischen Schulen, höheren Schulen, Universitäten und deren administrativen und kulturellen Umfeld; die Verbesserung der Infrastruktur und den Anschluss an die weltweiten Kommunikationsverbindungen; schließlich die Schulreformen und die Reformen im akademischen Management durch Dezentralisierung und erhöhte Autonomie der einzelnen Bildungseinrichtungen; und zuletzt die fortgeschrittenen Formen der internationalen Zusammenarbeit.



Das Konzept der lebenslangen Bildung

Eine der gesetzlichen Vorkehrungen für die Bildungsstruktur, die vom Unterrichtsministerium vorgeschlagen und 1999 durch Zusätze im Bildungsgesetz bestätigt wurde, war das Einbeziehen der *lebenslangen Bildung* in das nationale Bildungssystem. Die Organisation und Abwicklung des nationalen Fortbildungssystems sollte durch Bildungseinrichtungen reguliert werden, indem man Schulen in multi-funktionelle Zentren für berufliche Ausbildung verwandelte. Auch die Entwicklung des Fernunterrichts und der offenen Bildungsformen gehörte zu diesem Bereich.

Die Herausbildung eines *lebenslangen Bildungskonzepts* wurde erstmals Mitte der Achtziger Jahre deutlich. Das Konzept des lebenslangen Lernens ist ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert, der Versuch, die Trennung zwischen Basisbildung und lebenslangem Lernen zu überwinden, sie ist eine Antwort auf die Herausforderungen einer sich schnell verändernden Welt, ein Zeichen dafür, dass die Rückkehr zur Schule notwendig ist, um mit den neuen Umständen fertig zu werden, mit denen Erwachsene im Privat- und Berufsleben konfrontiert sind. Es geht darum, Wege zu finden, wie man zukünftige Risiken und Mängel analysieren und überwinden kann, wie man gemeinsame Projekte durchführt, wie Konflikte intelligent und erfolgreich gelöst werden können.

Das *lebenslange Bildungskonzept* wurde in Rumänien nach der Internationalen Konferenz für Erwachsenenbildung propagiert (CONFINTEA V, Hamburg 1997). Auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene wurden neue Finanzierungsstrategien vorgeschlagen. Die neue Sicht der Erwachsenenbildung bewirkte eine gewisse Genesung in diesem Bereich.

Die beruflichen Ausbildungsprogramme für Erwachsene werden in Rumänien als berufliche Fortbildung bezeichnet, sie orientieren sich an der Idee der *Weiterbildung*. Mit Hilfe dieses Konzepts soll man lernen, Kreativität zu entwickeln, Probleme zu lösen, neue Technologien zu benützen und Zugang zu ODL-Einrichtungen (ODL = Open and Distance Learning: Offenes Lernen auf Fernlernbasis) zu finden. Die *Basisbildung* ist heute von eminenter Bedeutung, Basisbildungsprogramme machen



weltweit ein Drittel aller Ausbildungsprogramme aus. Auf Grund der Privatisierung der Ausbildungsanbieter und durch Budgeteinsparungen im Bildungssystem entwickelt sich eine starke Tendenz zur Partnerschaft und zur Öffnung der Bildungseinrichtungen. Die Programme sind offen und entsprechen sowohl der neuen industriellen Kultur als auch einer große Vielfalt von Projekten.

Illiterarität

In Rumänien wird der Begriff „Illetrisme“ verwendet, er kommt aus dem Französischen und bezieht sich sowohl auf wissenschaftliche als auch auf politische Gegebenheiten. Man befindet sich in einer *Illetrisme*-Situation, wenn man älter als 16 Jahre ist und zwar eine gewisse Schulbildung hat, aber das Lesen und Schreiben nicht genügend beherrscht, um sich minimalen Herausforderungen im beruflichen, sozialen, kulturellen und persönlichen Leben zu stellen.

Es gibt auf der ganzen Welt keine wirklich offene Diskussion über Illiterarität. Man verwendet dezentere Ausdrücke wie „allgemeine Ausbildung“, „mündlicher und schriftlicher Ausdruck“, „Umschulung“ usw. Viele Publikationen und Berichte betrachten Illiterarität als untrennbaren Bestandteil der Armut, anstatt dieses Phänomen als Bestandteil der Erwachsenenbildung zu sehen, das auch in Industrieländern existiert. Der Schwerpunkt des *Illetrisme* verlagerte sich zwar auf Sprachprobleme von Immigranten, Migranten, politischen Flüchtlingen usw., musste aber auf Bevölkerungsgruppen erweitert werden, die in ihrer Muttersprache Analphabeten sind.

Nach vier Jahrzehnten des „Schweigens“ in Rumänien, ohne irgendein Anzeichen von Analphabetismus in den offiziellen Statistiken (das entsprach der kommunistischen Politik, die die Illiterarität zu verbergen versuchte, weil sie als Versagen des kapitalistischen Systems galt), und nach nur einem Jahrzehnt der Aufklärungs- und Werbekampagnen, die die Komplexität des Phänomens illustrieren sollten, wurde die Illiterarität schließlich eine nationale Priorität im Bereich der Bildung für Kinder und Erwachsene. Heute gibt es die Tendenz, von Begriffen wie „EDV-Kompetenz“ zum Begriff „funktionelle Literarität / Illiterarität“ überzugehen. Die Kriterien für dieses Konzept beziehen sich nicht mehr nur auf Lese- und Schreibnormen, sondern auch auf die Identifikation der Bedürfnisse von Erwachsenen, am beruflichen und gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen.

Daher gab es in den Bildungsprogrammen nach 1990 die Bemühung, neben dem Lesen und Schreiben auch zusätzliche berufliche und technische Kompetenzen als Inhalte einzuführen, um die Teilnahme von (vorwiegend benachteiligten) Erwachsenen am Wirtschaftsleben zu ermöglichen. Schwerpunkte waren Lese-, Schreib- und PC-Fertigkeiten, die zur Herausbildung eines besseren Verständnisses der Gesellschaft beitragen und den Erwachsenen die Möglichkeit geben, persönliche Projekte zu verwirklichen. Literarität wurde in Programme eingebaut, die den Erwachsenen helfen, ihr eigenes Schicksal zu verstehen, zu meistern und zu verändern.

Folgende Institutionen und Strukturen bieten Programme im Bereich der Volksbildung und der Basisbildung an:



- *Institut für Erziehungswissenschaften* – nationale Forschungs-, Entwicklungs- und Ausbildungseinrichtung; das Institut initiiert Evaluationsprojekte, Kurse und Programme, mit deren Hilfe die Illiterarität bei Erwachsenen eliminiert werden kann; themenbezogene (TOT-)Kurse (TOT = Teaching of Trainers) zur beruflichen Fortbildung der Ausbilder.
- *Lehrerbildungszentren* – Dokumentationszentren, die auch Ausbildung für Lehrer und Erwachsene anbieten. Sie operieren in Bukarest und auch landesweit, sie sind den Landesschulinspektoren unterstellt. Diese Institutionen organisieren Kurse und bieten verschiedene modularisierte Ausbildungselemente für Erwachsene an, die den lokalen Bedürfnissen entsprechen.
- *Pädagogisch-psychologische Beratungszentren* – sie operieren in allen 41 Verwaltungsbezirken (Bundesländern) als autonome Institutionen, die dem lokalen Landesschulinspektorat untergeordnet sind. Das Ministerium und das Institut für Erziehungswissenschaften bestimmen ihren methodologischen Ansatz, die Zentren spielen bei der Beratung von Kindern und Eltern eine wichtige Rolle.

Folgende Institutionen sind dem Kulturministerium unterstellt:

- *Volkshochschulen*: sie bieten verschiedene Kurse und Programme für Erwachsene, Kurse für „populäre Kultur“, an. Sie funktionieren entweder als autonome Institutionen (Volkshochschule oder Offene Universität) oder im Rahmen von lokalen Kulturzentren.
- *Klubs für kulturellen Austausch*: sie arbeiten in den regionalen Verwaltungsabteilungen auf ländlicher Ebene (Gemeinden).

Andere Institutionen, die Programme mit dem Schwerpunkt auf Illiterarität entwickeln:

- *Justizministerium* – Bewährungshilfe für Haftentlassene
- *Innenministerium* – Literaritäts- und Basisbildungskurse für Häftlinge sowie TOT-Kurse für die Offiziere, die Kurse für Wehrpflichtige organisieren.
- *Verteidigungsministerium* – Kursangebote für die Bereiche Literarität, Basisbildung und Staatsbürgerkunde.
- *Jugend- und Sportministerium* – Kursangebote, die nicht auf formelle Bildungsabschlüsse orientiert sind, vor allem für Jugendliche in ländlichen Gemeinden. Die Fächer sind Ökonomie und die Entwicklung eines „sanften“ Tourismus (Kombination aus Ökologie und Agrikultur), ökologische Bildung und Ausbildung, hauptsächlich in der Freizeit.
- *Gesundheitsministerium* – Gesundheitsbildung für Erwachsene, TOT-Programme und Kooperation mit interessierten NGOs.

Nichtstaatliche Organisationen – NGOs

Die genaue Zahl der NGOs, die Kurse im Erwachsenenbereich anbieten, ist schwer



abzuschätzen. Tatsächlich bieten die meisten Jugend- und Roma-Vereine Kurse an, vorausgesetzt sie haben Zugang zu (hauptsächlich ausländischen) finanziellen Mitteln. Die aktivsten NGOs sind:

- + *Roma-Vereine*, insbesondere *Rromani CRISS* – sie organisieren diverse Projekte und Programme zur Förderung der Roma-Minderheit in Zusammenarbeit mit lokalen Gemeinden, nationalen und internationalen NGOs.
- + *Nationaler Verband der Volkshochschulen* – der Verband stellt TOT-Sitzungen für Lehrer im Bereich der Erwachsenenbildung zur Verfügung, er entwickelt und verbreitet neue spezifische Methoden, Techniken und Instrumente in Zusammenarbeit mit ähnlichen europäischen Institutionen.
- + *Stiftung für eine Offene Gesellschaft* – sie bietet Programme für Bildungseinrichtungen und Einzelpersonen, in den Bereichen der Basisbildung für Erwachsene und zur Eliminierung des funktionellen Analphabetismus, an.
- + *Schwarzmeer-Universität* – Sommerkurse über zahlreiche Themen, die für die Erwachsenenbildung relevant sind.
- + *Rumänischer Verband für Humanitäres Recht und Menschenrechte* – TOT-Programme für Menschenrechte.
- + *PHOENIX-Zentrum (Cluj-Napoca)* – Ausbildungs- und Beratungsprogramme für Jugendliche, die in den Arbeitsmarkt eintreten wollen.

Die spezifischen Zielgruppen der Volks- und Basisbildung für Erwachsene sind Risikogruppen, und zwar:

- + Menschen ohne Bildung, die die Pflichtschule entweder verlassen oder absolviert haben, ohne über die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und über PC-Kenntnisse zu verfügen
- + Arbeitslose mit einem niedrigen Literaritätsniveau
- + Sozial und ökonomisch Benachteiligte
- + Menschen mit Gesundheitsproblemen oder Behinderte
- + Menschen, die innerhalb ihrer Familie und/oder in ihrer beruflichen oder sozialen Umwelt Integrationsprobleme haben.

Das Institut für Erziehungswissenschaften organisiert zahlreiche Programme und Kurse zur Eliminierung der Illiterarität, und zwar:

- + TOT-Programme mit Schwerpunkt auf der funktionellen Literarität – sie entwickeln Strategien für Pädagogen, Moderatoren und Vermittler, die erwachsene Analphabeten unterrichten wollen und sollen den Lehrern den Einsatz von spezifischen Ausbildungsmethoden erleichtern. Diese Programme wurden in Form von modularisierten Ausbildungselementen im Zentrum für Bildungspersonal in Botosani entwickelt.



- + Freie, nicht abschlussorientierte Bildungsprojekte in den ländlichen Regionen, insbesondere für Frauen, ältere Menschen und Jugendliche, die in die ländlichen Gebiete zurückkehren, sowie für Minderheiten (vor allem Roma). Diese Programme waren Teil des internationalen Projekts von IEU Hamburg – ALPHA 94: „Strategien für Literarität und kulturelle Entwicklung in ländlichen Gebieten“ und ALPHA 96: „Literarität und Arbeit“.

Das *Unterrichtsministerium* organisierte Klassen und Programme, um der Illiterarität entgegenzuwirken – Kurse, die außerhalb des institutionellen Rahmens und in den Schulferien stattfinden, oder Abendkurse für Menschen ohne jegliche Schulbildung oder ohne Pflichtschulabschluss.

Die NGOs, die sich mit den Roma – eine Bevölkerungsgruppe mit hohem Risikofaktor – beschäftigen, initiierten Erwachsenenbildungsprogramme (Kurse zur Förderung der Literarität) für Roma-Gemeinden und Bildungsprogramme für Roma-Kinder. Die kontinuierliche Fortbildung für Pädagogen, die mit Roma-Kindern arbeiten, wurde mit der finanziellen Unterstützung des Europarates entwickelt.

Das Programm wurde vom Interkulturellen Institut in Timisoara, einem Partner von Rromani CRISS, koordiniert und beinhaltete die folgenden Aktivitäten:

- + TOT-Programme für Pädagogen, Moderatoren, Vermittler und Trainer, die mit Roma-Kindern arbeiten (in Slatina, Caracal, Timisoara); der Schwerpunkt liegt auf dem Dialog zwischen den lokalen Gemeinden und denjenigen, die für die Bildung und Ausbildung der Roma verantwortlich sind und die mit Hilfe von spezifischen Strategien und Methoden Literarität vermitteln.
- + Das Projekt von Coltau – es bezieht sich auf die aus Ungarn und Roma gemischte Bevölkerungsgruppe und ist Teil eines größeren Projekts mit Orientierung auf Wirtschaft und Gesundheit. Kursangebote gibt es in den Bereichen Literarität, Romani-Sprache, Berufsausbildung für Arbeitslose, Religionsunterricht, künstlerische Aktivitäten.
- + Das Projekt in Caracal konzentriert sich auf die Roma-Bevölkerung der Karpatenregion (etwa 8.000 Menschen), die mit großen wirtschaftlichen und sozialen Problemen und einem sehr niedrigen Bildungsniveau zu kämpfen hat.
- + Das Projekt in Mangalia – es handelt sich dabei um etwa 500 Familien von landwirtschaftlichen Saisonarbeitern, die meisten von ihnen ohne Papiere. Sie leben während der Erntezeit in ehemaligen Militärbaracken in den Außenbezirken von Mangalia. Dieses Projekts befasste sich insbesondere mit Frauen, mit wirtschaftlichen und Gesundheitsaspekten. Die Zusammenarbeit der Vertreter von Roma-Verbänden mit lokalen Bildungsanbietern wurde von den lokalen Bildungsbehörden koordiniert.

Andere Initiativen und lokale Projekte für die Bildung und Ausbildung der Roma:

- + Die Projektinitiative von Rromani CRISS in einem Bezirk von Bukarest – sie betrifft zahlreiche Roma-Gruppen, die mehrere Jahre in Deutschland lebten und



- nun zurückgekehrt sind. Das Projekt wurde von der deutschen Vereinigung „Linden“ finanziert und richtet sich an jene, die entweder gar keine Schulbildung besitzen oder die Pflichtschule schon vor langer Zeit verlassen haben.
- + Das Projekt in den Vororten von Cluj-Napoca, das von den lokalen Bildungsbehörden und der belgischen Niederlassung der „Ärzte ohne Grenzen“ initiiert wurde. Die Mitglieder dieser Zielgruppe leben in extrem unsicheren Verhältnissen, meist ohne Papiere. Kursangebote für Literarität und Gesundheitsbildung.
 - + Das Kunstprojekt „Kulturelle Interferenzen. Kommunizieren durch Kunst“ – das Projekt wurde von der SOROS-Stiftung, der „European Cultural Foundation“ und der König Bauduin-Stiftung finanziert und vom Interkulturellen Institut in Timisoara koordiniert. Zielgruppen sind junge Roma und alle anderen Kinder, die malen wollten. „Kreativ-Camps“ wurden in Porumbacu de Jos, Sibiu und Mangalia organisiert und durch die Sachkenntnis von Experten in den verschiedenen Disziplinen bereichert.

Schlussfolgerung

Auf Grund der Teilnahme Rumäniens an EU-Programmen wie Sokrates und Leonardo fand in den letzten zehn Jahren natürlich ein gewisser Fortschritt auf dem Erwachsenenbildungssektor statt. Die Anerkennung der Illiterarität als komplexes Phänomen, das von zahlreichen Faktoren bestimmt ist, bewirkte das Entstehen von spezifischen Trainingsformen und Programmen, bei denen es nicht nur um das Erwerben von Kernkompetenzen geht, sondern auch um das Lösen von lokalen sozioökonomischen Problemen in den Gemeinden.

Die wichtige Rolle der NGOs sowie die Akzeptanz der Dezentralisierung im Erwachsenenbildungsbereich kennzeichneten den Beginn einer „Öffnung“ der Schule als Institution.

Leider wurden und werden diese Programme und Projekte bisher nicht ausreichend koordiniert. Sie sind von ausländischen Finanzierungen abhängig und beruhen fast ausschließlich auf der Initiative und dem Enthusiasmus der Organisatoren und auf freiwilligen Vermittlungstätigkeiten. Die Resultate sind schwer zu evaluieren und zu quantifizieren, da die Mehrzahl der Projekte aus ganz spezifischen Notsituationen entsteht und daher kaum vergleichbar ist.

Abkürzungen

TOT Teaching of Trainers; ursprünglich ein Begriff aus der betrieblichen Fort- und Weiterbildung, wird heute mehr und mehr für alle Formen von Zusatzausbildungen für Lehrende in allen Bereichen verwendet

ALPHA 94

ALPHA 96 Bildungsprojekte der EU

CONFINTEA V

Miroslav Babinský (bb.)

ERWACHSENENBILDUNG IN DER SLOWAKEI HEUTE

Politische, ökonomische und soziale Bedingungen

Seit den politischen Veränderungen im Jahr 1989 gehört die Slowakische Republik (seit 1993 ein unabhängiger Staat) zu den mittel- und osteuropäischen Ländern, die ihr politisches und ökonomisches System auf Demokratie und Marktwirtschaft ausgerichtet haben. So ist die Entwicklung der Erwachsenenbildung heute keinen politischen Beschränkungen mehr unterworfen.

In der Verfassung der Slowakischen Republik (SR) ist verankert, dass die Bürger im Wesentlichen das Recht auf freie Bildung haben, wobei das Recht auf Weiterbildung nicht explizit definiert ist. Aber die Regierungsprogramme beschäftigen sich auch mit Weiterbildung und lebenslangem Lernen (1995 – Konzept für lebenslanges Lernen, 1999 – Schwerpunkt auf Weiterbildung). Positiv zu bewerten ist in diesem Zusammenhang die Annahme des Gesetzes für Weiterbildung von 1997, das nicht nur das Konzept und die Formen der Weiterbildung formuliert, sondern auch die Rolle der Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie ihre Anerkennung definiert.

Die Beschäftigungssituation der Bürger in der Slowakei verdeutlicht, dass die wirtschaftliche Aktivität von 1993 bis 1996 auf nahezu konstanter Höhe blieb und die Zahl der Beschäftigten auf dem (staatlichen) Bildungssektor stabil ist. Gleichzeitig illustriert sie die proportionale Veränderung bei staatlichen und nicht-staatlichen Beschäftigten und die wachsende Zahl der Arbeitnehmer in Klein- und Mittelbetrieben.

Messungen der Arbeitnehmeraktivitäten im zweiten Quartal von 1998 zeigen, dass Frauen nahezu die Hälfte (44,8%) der Beschäftigten ausmachen, aber stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind (12,1%) als Männer (11,1%).

Aus Analysen der Qualifikation und der Bildungsstruktur der Beschäftigten in der SR ersehen wir, dass die Mehrheit von ihnen Lehrlinge (32,3% im Jahr 1998) mit Pflichtschulabschluss sind (27,8%).

Der Großteil der als arbeitslos Registrierten sind Personen ohne Arbeitserfahrung (Jugendliche mit Schulabschluss, 21,4%) und ohne Qualifikation für irgendeinen Beruf (15,9%).

Die meisten Arbeitslosen haben eine Lehrlingsausbildung (36,1%), einen Grundschul- (27,2%) und einen Fachschulabschluss hinter sich.

Der Trend von 1993 bis 1996 zeigt eine sinkende Zahl von arbeitslosen Berufsschulabsolventen ohne Schulabgangszeugnis auf Kosten der Grundschul-





absolventen. Vom Standpunkt der Ausbildung ist dieser Trend positiv, er lässt sich aber durch das generelle Abnehmen der Zahl von Berufsschülern erklären.

Was die Qualifikation betrifft, so sind die meisten Arbeitslosen Jugendliche ohne Arbeitserfahrungen und ohne jegliche berufliche Qualifikation. Das Problem der jugendlichen Arbeitslosen ohne berufliche Qualifikation besteht weltweit, es ist in allen Gesellschaften bekannt. Für das Bildungssystem stellt dieses Problem eine Herausforderung zur Verbesserung des praktischen Lernprozesses in den Schulen dar. Für die Erwachsenenbildung bedeutet diese große Zielgruppe eine Herausforderung hinsichtlich der Durchführung von geeigneten Kursen und Programmen (aktive Beschäftigungspolitik). Der Anteil von Personen mit Grundschul- und Lehrlingsausbildung an der gesamten Zahl der Arbeitslosen beträgt 63,3%. Das ist ein Anzeichen dafür, dass höhere Bildung automatisch die Beschäftigungschancen verbessert. Es gibt jedoch zwei Widersprüche: 1. Der Anteil an Beschäftigten mit Fachschulabschluss (16,2%) ist unverhältnismäßig hoch. 2. Was die Beschäftigung betrifft, haben Grundschulabsolventen bessere Chancen als Berufsschulabsolventen – anscheinend ist es derzeit kein Vorteil, die Berufsschule zu besuchen. Das zeigt wiederum, wie notwendig die Verbesserung der praktischen Zusammenarbeit zwischen Schulen (vor allem Berufsschulen) und der Umschulung, entsprechend den Erfordernissen des Arbeitsmarktes, sind. Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt spiegeln sich derzeit in der Notwendigkeit wider, das Wissensniveau auf der untersten Ebene zu verbessern. Die Schlussfolgerungen vom Standpunkt der Erwachsenenbildung sind die folgenden: 1) Es gibt Unterschiede zwischen Jugendlichen (praktische Arbeitserfahrungen erforderlich) und Erwachsenen (Umschulung ihrer früher erworbenen Qualifikationen erforderlich). 2) Es ist notwendig, die Rolle der Berufsschulen und der staatlichen Verantwortung für die Finanzierung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben zu klären. 3) Bei Menschen mit geringem Bildungsniveau, beschränkten Fähigkeiten und mangelndem Interesse an Umschulungen (Studium) müssen wir herausfinden, welche Hilfe die Erwachsenenbildung hier anbieten kann.

Allgemeine Entwicklung der Erwachsenenbildung

Das Schulsystem ist der übliche Weg, um Wissen zu erwerben. Das System ist von der Gesetzgebung eindeutig festgelegt, es hat seine klaren Organisationsstrukturen, Kompetenzen, Organisationsformen, Curricula und finanziellen Ressourcen. Innerhalb des Schulsystems erworbene Bildung wird vom Staat anerkannt und ist überall in der Slowakei gültig.

Der außer-schulische Bildungsbereich stellt in erster Linie Lehrformen zur Verfügung, die das Schulsystem ergänzen. Erwachsenenbildung wird von schulischen und nicht-schulischen Institutionen angeboten, von staatlichen und privaten Einrichtungen. Zur besseren Veranschaulichung wollen wir einige Definitionen von Erwachsenenbildung hinzufügen.

In der Slowakei wird Erwachsenenbildung auch als Teil des lebenslangen Lernens betrachtet. Nach dem so genannten Kompetenzgesetz ist das Unterrichtsministerium



für lebenslanges Lernen verantwortlich. Im Gesetz für Fortbildung wird dieses Thema (ohne Altersbeschränkung) folgendermaßen definiert:

- kontinuierliche Entwicklung der Persönlichkeit
- Anpassung an sich verändernde soziale und kulturelle Bedingungen
- Verbesserung innerhalb des sozialen Rollenspiels, möglicherweise Erlernen von neuen Rollen (durch Umschulung)
- Schaffung von Voraussetzungen, um diese Rollen zu erlernen
- Allgemeine Entwicklung von Kultur, Gelehrsamkeit, Wissen

Charakteristisch für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Slowakei ist, dass sie keinem kohärenten Plan folgt. Das Etablieren von neuen Bildungseinrichtungen ist nicht durch spezielle Vorschriften beschränkt (im Handelsgesetz werden sie als sogenannte „unbegrenzte“ Aktivitäten bezeichnet), sie unterliegen in den diversen Bereichen (z.B. Industrie, Agrikultur, usw.) unterschiedlichen Regelungen. Einen ungünstigen Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung übt die Tatsache aus, dass derzeit noch keine staatliche Struktur für Erwachsenenbildung existiert.

Nach den politischen Veränderungen von 1989 wurde bis heute keine neue Konzeption für die Erwachsenenbildung ausgearbeitet, obwohl einige konzeptuelle Programme zur Entwicklung des Bildungssystems, die teilweise auch mit Erwachsenenbildung beziehungsweise mit lebenslangender Bildung zu tun haben, öffentlich zur Diskussion gestellt wurden (z.B. das Programm „Konstantin“ im Jahr 1994).

Eine grundlegende Mission der Erwachsenenbildung sollte, im Sinne der oben erwähnten Definitionen und Konzeptionen, die Schaffung und Bereitstellung von Bedingungen für die persönliche Entwicklung der Bürger und ihr lebenslanges Lernen sein – bei Aneignung von fachlichen Kompetenzen, von kreativ-musischer Bildung und persönlichen Interessensgebieten. Zurzeit geht die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Richtung berufliche Weiterbildung und Training (hauptsächlich Umschulung, aber auch Ausbildung in Betrieben). Die nicht-repräsentative Umfrage des Instituts für Bildungsinformation und -prognose zeigt, dass die Hälfte der Studenten in diesen Bereich fällt, zusammen mit den Umschulungen machen sie mehr als drei Viertel aus.

Formen und Institutionen der Erwachsenenbildung in der Slowakei

In der Erwachsenenbildung lässt sich die folgende Gruppenstruktur erkennen:

- Zweiter Bildungswegs (Ersatz für Schulbildung)
- Berufsbegleitende Fortbildung für Erwachsene
- Berufliche Umschulungsangebote
- Kulturtechniken und Elementarbildung für Erwachsene
- Politische Bildung für Erwachsene

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Slowakei lassen sich in vier Grundtypen einteilen:



- Mittlere und höhere Berufsbildung sowie Mittelschulen, Universitäten, die vom Unterrichtsministerium finanziert sind
- Bildungseinrichtungen innerhalb der zentralen, staatlichen Verwaltung und Bildungsinstitutionen für Fachbereiche, Abteilungen und Unternehmen
- Regionale und kommunale Kulturzentren
- Bildungseinrichtungen, Organisationen und Berufsverbände wie Kammern, Arbeitgeberorganisationen, Bildungsinstitutionen von Gesellschaften, Bürger- und Interessenverbände, Gewerkschaften, Kirchen und religiöse Vereine, kulturelle und pädagogische Institutionen, Bildungseinrichtungen von Einzelpersonen und juristischen Personen.

Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es auch viele nicht-staatliche Institutionen.

Professionals in der Erwachsenenbildung

Gegenwärtig gibt es zwei Gruppen, die in der Erwachsenenbildung aktiv sind:

- 1) Mit Konzepten und Organisation befasste Erwachsenenbildner für
 - konzeptuelle Fragen der Entwicklung der Erwachsenenbildung, die direkt mit den Problemen der Arbeitgeberorganisation und dem schrittweisen Umsetzen von Erwachsenenbildung zu tun haben;
 - die Planung, Vorbereitung, Organisierung und Evaluation von Bildungsaktivitäten, die Auswahl von und die Zusammenarbeit mit Dozenten.
- 2) Lehrer (Pädagogen) im Bereich der Erwachsenenbildung, Dozenten, Tutoren, Berater, Trainer, Ausbilder, Schirmherren, interne und externe Fachleute in den jeweiligen Fachbereichen.

In der Slowakei werden Fachleute für Erwachsenenbildung ausschließlich an der Philosophischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava, Abteilung für Andragogik, und an der Universität von Presov im Studienfach Andragogik und Erwachsenenbildung vorbereitet und ausgebildet, also in einem Spezialbereich, der auf Berufsausbildung und Kulturarbeit abzielt.

Dozenten für Weiterbildung sind meist Lehrer, die hauptberuflich im staatlichen oder privaten Schulwesen an Gymnasien und Universitäten tätig sind. Neben den Lehrern sind auch zahlreiche andere Erwachsenenbildner beruflich qualifiziert, haben aber in vielen Fällen keine pädagogische Ausbildung.

Derzeit gibt es in der Slowakei keine systematische Vorbereitung der Lehrer im Bereich der Erwachsenenbildung, sie wird offiziell auch gar nicht verlangt. Als einziges gesetzliches Kriterium müssen Bildungseinrichtungen, die um Zertifizierung ansuchen, die berufliche Kompetenz ihrer Lehrer beweisen, indem sie Fotokopien von Dokumenten über ihre fachliche Qualifikation vorlegen, zusammen mit einer kurzen Charakteristik ihrer beruflichen und pädagogischen Tätigkeiten.

Management und Koordinierung der Erwachsenenbildung

Aus staatlicher Sicht obliegen Organisationsstrukturen in der Erwachsenenbildung dem Unterrichtsministerium, welches das Konzept für Bildungsaktivitäten in diesem Bereich ausarbeiten, vorlegen und die entsprechenden Gesetze vorbereiten muss. Aufgabe des Unterrichtsministeriums ist es außerdem, Aktivitäten von Bildungsinstitutionen zu beobachten, Informationen zu liefern, das Interesse des Marktes an Zertifizierungen zu analysieren, Prioritäten und Qualitätskontrollen bei den Bildungsangeboten zu schaffen.

Die Umschulung von Arbeitslosen fällt unter die Zuständigkeit und Kompetenz des Arbeits-, Sozial-, Familien- oder Innenministeriums. Die Durchführung dieser Umschulung unterliegt den Gesetzen des Nationalrates. Für soziokulturelle Bildung ist das Kulturministerium und das Innenministerium zuständig (bzw. deren regionale Behörden).

Informationssystem

Bisher wurde noch kein öffentliches Informationssystem über die Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung geschaffen. Es existiert auch keine Liste von Bildungsangeboten, aus der Interessierte Bildungsaktivitäten auswählen könnten. Information wird nur von den Bildungseinrichtungen selbst im Rahmen und Bereich ihrer Kompetenz angeboten; eine Ausnahme stellt der zweite Bildungsweg dar, er wird als Ersatz für die Schulausbildung in Form von Teilzeit-Studien angeboten (Gymnasien, Universitäten).

Es gibt auch kein Informationssystem über die Zahl der Institutionen, Kurse und Kursteilnehmer im Bereich der Erwachsenenbildung. Erst 1997 begann man, statistische Informationen über die Aktivitäten in der Erwachsenenbildung zusammenzutragen. Das Institut für Bildungsinformation und -prognosen sammelt diese Daten und evaluiert sie für das Unterrichtsministerium, aber nur ein Bruchteil der Bildungseinrichtungen hat diese statistischen Formulare ausgefüllt zurückgeschickt.

Zertifizierung und Qualitätskontrolle

Alle Bildungseinrichtungen, die die folgenden Bedingungen erfüllen, können um Anrechnungsfähigkeit ansuchen: entscheidend sind Bildungsaktivitäten, das Vorlegen von Bildungsprojekten, Dokumente über die Verfügbarkeit von Lehrern, qualitativ hochwertiges Material und technische Voraussetzungen. Die schriftliche Genehmigung ist für eine beschränkte Zeit gültig. Bildungseinrichtungen, die unter eine spezielle Gesetzgebung fallen, benötigen keine Zertifizierung (z.B. jene für die Feuerwehr).

Geplante Gesetzgebung

Das Gesetz für Weiterbildung wird abgeändert, die Vorbereitungen dazu sollen im Jahr 2000 abgeschlossen sein. Diese Änderung würde eine Ausweitung des Anerkennungsverfahrens bedeuten, außerdem sollen höhere und konkretere finanzielle Mittel für die Weiterbildung und den Aufbau einer Berufsvertretung der Erwachsenenbildner zur Verfügung gestellt werden.

Abänderungen in Bezug auf das Gesetz für Hochschulbildung (das einzige Gesetz, das die Universitätsausbildung reguliert) werden für 2001/2002 erwartet. Was die





Entwicklung des Fernlernens betrifft, wird vom Unterrichtsministerium ein Dekret dafür vorbereitet. Dadurch sollte die Position des Fernunterrichts im Bildungssystem, die offizielle Anerkennung von Zertifikaten und Diplomen und die Finanzierung der praktischen Durchführung geklärt werden.

An der Vorbereitung aller gesetzlichen Regelungen werden professionelle, vom Unterrichtsministerium gebildete Gruppen arbeiten, außerdem werden die Gesetzesanträge zur öffentlichen Diskussion vorgelegt.

Probleme und Schlussfolgerungen

Da kein staatliches Gesamtsystem existiert, ist die Entwicklung und Ausübung der Erwachsenenbildung in der Slowakei ziemlich unorganisiert und ziellos. Die Bildungsanbieter versuchen, den Markterfordernissen zu entsprechen. Die Vorschriften sind nicht klar definiert. Die Rolle der Erwachsenenbildung sollte vom Staat als Priorität verstanden werden, die auf die Entwicklung menschlicher Ressourcen abzielt.

Die Erwachsenenbildung bewegt sich in die sehr praxisbezogene Richtung der Berufsausbildung. Berufliche Weiterbildung findet auf drei Ebenen statt, was ihre Rolle, ihre Bedingungen und die Erfordernisse für ihre Bereitstellung betrifft:

- a) Auf nationaler Ebene ist sie Bedingung für die Anpassung und Re-Qualifizierung der Arbeitnehmer, um so die Zahl der Wiedereinsteiger in den Arbeitsmarkt zu erhöhen.
- b) Auf der Ebene der Firmen und Betriebe wird berufliche Weiterbildung als gemeinnützige Investition in menschliche Ressourcen verstanden, um eine Anpassung an Veränderungen von Produkten, Technologien und Organisationen zu ermöglichen und den Wert der Produkte und Dienstleistungen zu erhöhen.
- c) Auf individueller Ebene bietet die berufliche Weiterbildung eindeutig berufliche Mobilität und Förderung. Jeder Einzelne muss auf eine ständige Verbesserung seiner Qualifikationen vorbereitet sein, um sich den wandelnden Bedingungen anzupassen.

Bei Personen ohne Arbeitserfahrung (jugendliche Schulabsolventen) ist die Arbeitslosigkeit relativ hoch (21,4%). Die Unternehmer sollten von der Regierung (vom Staat) dazu angeregt werden, den jungen Schulabsolventen Gelegenheit zu geben, ihre ersten Arbeitserfahrungen zu machen. Die Beschäftigung von Arbeitslosen sollte durch eine aktive Beschäftigungspolitik der Regierung angekurbelt werden, und zwar durch die Schaffung neuer Möglichkeiten, durch Umschulungsprogramme für Arbeitslose, die den Erfordernissen des Arbeitsmarktes entsprechen, und durch enge Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern.

Die Probleme, die sich im System der Erwachsenenbildung angesammelt haben, machen eine Ausarbeitung von national gültigen Berufs- und Bildungsnormen erforderlich. In diesem Bereich wird bereits einiges getan, aber es wird Jahre dauern, bis er

vollständig aufgearbeitet ist (berufliche Normen fallen in die Kompetenz des Arbeits-, Sozial- und Familienministeriums, zusammen mit dem Wirtschaftsministerium und anderen Zweigen und Abteilungen) und im Bildungsbereich auch praktisch eingesetzt werden kann (Bildungsnormen fallen in die Kompetenz des Unterrichtsministeriums, in Zusammenarbeit mit dem Arbeits-, Sozial- und Familienministerium und anderen Ministerien).

Die Qualität der Bildung ist von der Qualität der Dozenten abhängig. Für die Zertifikation werden in der Weiterbildung Dokumente bezüglich der beruflichen Kompetenz sowie eine kurze Charakteristik der Tätigkeiten des Dozenten verlangt. Die Zahl der Lernenden ist klein. Die Einführung neuer Lernformen (z.B. Fernlernen, auf PC-Netzwerken basierendes Lernen, „virtuelle“ Universitäten etc.) würde die Zahl der Studierenden erhöhen und den Bürgern mehr Lernmöglichkeiten bieten.



Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ihre Aktivitäten

CITY UNIVERSITY BRATISLAVA

Die Universität der Stadt Bratislava ist eine nicht-staatliche Institution, die 1990 mit Hilfe der Regierung der Slowakischen Republik eingerichtet wurde. Lehrmaterial, Unterrichtsformen und die Beurteilung der erreichten Studienresultate wurden von der Open University in Großbritannien übernommen. Die City University bietet diverse Kurse, berufliche Zeugnisse, das Management-Diplom der Open Business School sowie einen Umwelt-Kurs an. Die Kurse werden in Englisch und Slowakisch abgehalten.

TRANSFER SLOVAKIA

Basiert auf dem Know-how der Schweizer pädagogischen Stiftung Transfer. Die Privatstiftung TRANSFER SLOVAKIA bietet Ausbildung und Training in den Bereichen Management, Marketing und spezielle post-graduate Kurse für Ingenieure an.

ACADEMIA ISTROPOLITANA NOVA (AI Nova)

Sie wurde 1996 in Bratislava als Pendant zur Academia Istropolitana eingerichtet. Sie stellt Anschlusskurse für Angewandte Ökonomie zur Verfügung, Kurse über Konservierung in der Architektur, Kurse für Umweltpolitik, Europäische Studien, Kommunikationsberufe und Englisch-Programme. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

ACADEMIA VZDELÁVANIA

Die älteste und größte Erwachsenenbildungseinrichtung in der Slowakei. Sie arbeitet mit 38 Institutionen zusammen. Sprachkurse, Fach- und Hobby-Kurse ziehen jährlich 60.000 Studenten an.

VERBAND FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Er umfasst Bildungs- und Ausbildungsangebote, ist professionell orientiert und hat auch zur Gesetzgebung beigetragen. Der Verband publiziert zweimal im Monat eine eigene Zeitschrift.



Der Beirat für Fernunterricht des Unterrichtsministeriums ist eine offizielle Beratungsabteilung des slowakischen Unterrichtsministers und für die Konzeption des Fernlernens verantwortlich.

OFFENE UNIVERSITÄT DER SLOWAKEI

Die slowakische Open University wurde vom Unterrichts- und Wissenschaftsministerium gegründet. 1992 wurde in Bratislava, im Rahmen eines Abkommens zwischen dem Ministerium und der Bildungsakademie, ein Projekt-Team am Institut für schulische Information und Prognosen, Jugend und Sport eingerichtet (zurzeit nicht in Betrieb).

Aktivitäten im Rahmen des NCDE und PHARE

Das **Nationale Zentrum für Fernunterricht** (National Centre of Distance Education – NCDE) an der Technischen Universität der Slowakei wurde als Kontaktstelle im Rahmen des PHARE-Programms und zugleich als Informations-, Koordinations- und Verwaltungszentrum für Fernlernen in der Slowakei etabliert. Das Zentrum wurde 1994 vom Rektor der Technischen Universität in Bratislava eröffnet und erhielt den Status einer unabhängigen Körperschaft.

Das NCDE ist die nationale Anlaufstelle des internationalen PHARE-Projekts „Multi-country Co-operation in Distance Education“. Teile des Pilot-Projekts sind nationale Sub-Projekte. Das NCDE ist als geschäftsführender Beauftragter und Manager des Projekts für das Erreichen der Zielsetzung verantwortlich. Das Ziel ist die Organisierung eines Netzwerks von Einrichtungen, die Fernlernen anbieten, organisatorische, Verwaltungs- und Informationsaufgaben erfüllen und mit dem Beirat für Fernunterricht zusammenarbeiten.

Das **Slowakische Netzwerk für Fernunterricht** wurde 1996 als Gemeinschaft von Organisationen zur Unterstützung und Bereitstellung von Fernlernen und lebenslangem Lernen gegründet. Das Netzwerk besteht aus dem Nationalen Zentrum für Fernunterricht (NCDE) und 5 lokalen Universitätszentren (Kosice, Zvolen, Nitra, Bratislava und Zilina). Das methodologische Zentrum für Fernlernen wurde an der Universität von Bratislava eingerichtet. Dieses Netzwerk ermöglicht allen Interessierten einen flexiblen Zugang zur Universität und zu anderen anerkannten Bildungsinstitutionen. Innerhalb des Netzwerks bieten lokale Zentren alle Arten von Kursen an, die auf lokaler Sachkenntnis basieren – neun von ihnen wurden im Rahmen des PHARE-Projekts entwickelt.

Das Nationale Zentrum für Fernunterricht leitet und koordiniert als Kontaktstelle die Arbeit der Zentren im oben erwähnten PHARE-Projekt. Experten organisieren die Aktivitäten der lokalen, vom Unterrichtsministerium eingerichteten Zentren, die sich wiederum unabhängig entwickeln. Die Hauptaufgabe der lokalen Zentren ist die Erweiterung der Angebote im Bereich des lebenslangen Lernens an den Universitäten, wobei vor allem Fernlernmethoden eingesetzt werden; doch die so genannten klassischen Bildungselemente und die Entwicklung von Programmen oder Kursen, die auf den Lernenden zugeschnitten sind, wurden keinesfalls eliminiert. Das Slowakische Netzwerk für Fernunterricht sorgt vor allem für Informationsaustausch

über Kurse und Bildungsprogramme zwischen den Zentren, für Unterstützung bei der Entwicklung, Produktion und Verbreitung des Studienmaterials; es vermittelt der Öffentlichkeit Kurse und Bildungsprogramme, bietet Bildungsberatung an, kontrolliert die Qualität des Studienmaterials und der pädagogischen Umsetzung, überprüft das didaktische Angebot innerhalb des Netzwerks und natürlich auch die Kontakte mit ähnlichen internationalen Bildungseinrichtungen. Die lokalen Zentren sind auch für die Koordination von Aktivitäten der individuellen Anbieter auf dem Gebiet des Fernlernens in ihrem Einflussbereich verantwortlich.

PHARE-Projekt

Die Europäische Union unterstützte die Entwicklung des Fernlernens in allen mit ihr in Verbindung stehenden Ländern in Mittel- und Osteuropa, indem sie das Projekt „Multi-Country Co-ordination in Distance Education“ des PHARE-Programms finanzierte. Das PHARE-Projekt, an dem neben der Slowakei 10 andere mittel- und osteuropäische Länder teilnehmen, wurde ein Faktor zur Überwindung von Hindernissen bei der Einführung dieser Lehrform.



Die wichtigsten Aufgaben sind:

- Technische Bereitstellung von nationalen und lokalen Zentren für Fernlernen
- Beginn eines landesweiten Dialogs über die Einrichtung eines Systems für Fernlernen
- Vorbereitung und Ausführung von Anträgen zu internen Regelungen und Gesetzen
- Analyse der Bedürfnisse und Möglichkeiten für Fernlernen in der Slowakei, Schaffung von Organisationen und Netzwerken, Management-Training
- Vorbereitung von Pilotkursen für Fernlernen

Nach dem Ende des Pilotprojekts wurde das PHARE-Projekt als „Follow-up PHARE“

Programm fortgesetzt. Die EU entwickelte 40 europäische Kurse („Development of Distance Education Course Modules“) in den PHARE-Ländern.

„Follow-up“- PHARE-Projekt

Mehr als 10 Seminare und Workshops, die sich mit Methodologie, Management, tutorieller Begleitung, Marketing und Schreibfertigkeiten des Fernunterrichts befassen, wurden auf internationaler, nationaler und lokaler Ebene organisiert.

In der speziellen „Woche für Distanzlernen in der Slowakei“ fand ein internationales Seminar statt. Im Oktober 1996 wurden in den lokalen Zentren für Fernunterricht die „Tage der offenen Tür“ veranstaltet. „Follow-up-PHARE“ verbreitete nützliche Informationen für die akademische Gemeinschaft und warb außerdem in der Öffentlichkeit für Fernlernen und flexibles Lernen.



Schlussfolgerung

Das PHARE-Projekt ermöglichte die Einrichtung von „dual-mode“-Institutionen (die sich mehrerer Angebotsformen bedienen) und ihren Netzwerken in der Slowakei – dadurch wurde das alte Teilzeit-Studiensystem der Universitäten in ein neues, offenes und flexibles Lernsystem verwandelt. Die lokalen Zentren bildeten Expertengruppen von vorwiegend technisch orientierten Universitäten, die eine viel versprechende Quelle für die Entwicklung von Kursen sind. Drei der insgesamt neun neuen Kurse innerhalb des PHARE-Pilotprojekts begannen im Herbst 1996, mehr als 250 Studenten haben sich bisher eingeschrieben. Um die gesetzten Ziele zu erreichen, sind vollständige Absolvierungsprogramme erforderlich. Transfer, Adaptierung und Schaffung von Kursen, vorzugsweise mit der Orientierung auf Hochschulbildung, sind die größten Herausforderungen für das Netzwerk. Durch das „Follow-up PHARE“-Projekt, die internationale Zusammenarbeit und die finanzielle und rechtliche Unterstützung des slowakischen Staates könnte die Zahl derer, die sich an unterschiedlichen Formen des Fernunterrichts beteiligen, in einigen Jahren vielleicht in die Tausende steigen.

Abkürzungen:

SR	Slowakische Republik
NCDE	National Centre of Distance Education – Nationales Zentrum für Fernunterricht
PHARE	EU-Projekt

Wojciech Gilewski, Roman Nagorski (bb.)

Moderne Geschichte des Fernstudiums an der Technischen Universität von Warschau (TUW)

Juni 1999

127

1993

- Konzept des polnischen Unterrichtsministeriums, in Polen eine Open University (OU) als separate Abteilung einzurichten, aufbauend auf dem Personal vorhandener Universitäten
- Trainingsseminar in Radziejowice mit Dozenten aus Großbritannien, Deutschland und Norwegen
- Veränderungen im Ministerium – Tod des Konzepts der Schaffung einer Open University (OU) in Polen



1994

- Was tun? Kein Gesamtkonzept für Polen
- Lösung: Methode der kleinen Schritte
- Kontakte mit europäischen OUs
- TESSA-Projekte im Bereich von Offenem Lernen und Fernlernen (ODL): TESSA-22 Managementkurse für Behinderte, TESSA-20 Multimedia-Englischkurse
- Training in Großbritannien: Methoden des Fernunterrichts
- Offenes Lernen und Fernlernen im Zentrum für Weiterbildung

1995

- Fortsetzung der TESSA-Projekte
- Training in Großbritannien: Arbeit als Tutor beim Fernunterricht
- Training in Großbritannien: Einsatz von Multimedia bei offenen Unterrichtsformen und Fernunterricht
- Kontakte mit ODL-Anbietern in Europa und den USA, hauptsächlich auf Universitätsebene
- 3 Fernlernkurse für Management beendet
- 3 Multimedia-Englischkurse fast beendet

1996

- TESSA-Projekte fortgesetzt und beendet
- Angebot von Fernstudienlehrgängen
- Neuer viel versprechender Kontakt: The Open University, Faculty of Technology and Knowledge Media Inst., Milton Key, Großbritannien



- TEMPUS-Projekt CEPROADS – die Rolle von Management, Prozessbeobachtung, Qualitätskontrolle, Evaluation und ODL-Kursen

1997

- Fortsetzung des TEMPUS-Projekts CEPROADS
- Zusammenarbeit mit dem Nationalen Zentrum für Fernunterricht in Polen – Pädagogische Beratung bei der Vorbereitung von 20 Lehrbüchern für Fernlernen
- Vorbereitung einer Anleitung für das Lernen zu Hause
- Vorbereitung eines Fernunterrichtslehrgangs im Rahmen von CEPROADS
- PHARE DESC-Projekt an der Technischen Universität von Warschau (TUW) akzeptiert
- Zentrum für Weiterbildung an der TU Warschau geschlossen

1998

- Die Initiative ODL übersiedelt nun an die Fakultät für Hoch- und Tiefbau
- Fortsetzung des TEMPUS-Projekts CEPROADS
- Bereitstellung eines Fernunterrichtslehrgangs für Straßenverwaltung
- Weitere Zusammenarbeit mit dem Nationalen Zentrum für Fernunterricht
- Beginn des PHARE-Projekts für DESC
- Schaffung einer eigenen Studienstelle für den Fernunterricht

1999

- Verlängerung des DESC-Projekts bis September
- Eintreffen der technischen Ausrüstung für DESC
- Entwicklung von universitärem Fernlern-Material
- Entwicklung von Fernlernmaterial mit Unterstützung von HTML
- Was als nächstes tun? Keine Unterstützung auf nationaler Ebene. Lösung: Methode der kleinen Schritte
- Unterstützung von der Fakultät für Hoch- und Tiefbau

Zukunft – 1999 – 2000

- Kooperation mit polnischen und EU-Universitäten – SOKRATES- und LEONARDO-Programm
- Unterstützung von der Fakultät für Hoch- und Tiefbau – Vorbereitung und Durchführung von offenen Unterrichtsformen und Fernunterricht
- Viel versprechende Kontakte mit der Bildungsabteilung von IBM Polen
- Abkommen mit der Universität von Michigan über Fernstudien für polnische Studenten

Technische Universität Warschau (TUW) / Studienzentrum für Fernlernen

Außerschulische und außeruniversitäre Angebotsformen im Sekundär- und Tertiärbereich der Bildung werden in Polen immer beliebter. Wir können zurzeit einen



ähnlichen Trend bei Hochschulen und Universitäten beobachten – die Menschen müssen gleichzeitig arbeiten und lernen, daher ziehen sie es vor, extern zu lernen und zu studieren.

Die Weiterbildungszentren sind tagsüber und abends in Betrieb. Vorlesungen für Externe finden von Montag bis Freitag von 16-18Uhr, Samstag und Sonntag ganztägig statt.

Das Hauptbüro ist in Warschau, es gibt ein funktionierendes Netzwerk von 57 Zentren. Die Hauptanbieter im Bereich der Weiterbildung sind externe Institutionen (außerhalb der TUW), die mit öffentlichen Einrichtungen zusammenarbeiten.

Die beliebteste Option ist „allgemein“. Technische Schulen und Berufsschulen existieren überall in Polen, aber die Beliebtheit der Fächer variiert von Gegend zu Gegend. Es gibt einen Trend zu externen Studienangeboten seitens der Universität, was die Entwicklung im technischen und fachlichen Bereich betrifft, und ein allgemeines Ansteigen der flexibleren Lernformen.

Die Ausbildung ist in Polen kostenlos (Grundschule, Pflichtschule und Hochschule), doch gilt das nicht für den externen Bereich. Tatsächlich bieten wir innerhalb der Universität externe Ausbildungsformen an, die ein bisschen zusätzliches Geld für die Universität bringen. Die Kosten für externe Studienangebote an öffentlichen Universitäten sind viel geringer als an privaten Schulen und Universitäten.

Für die öffentlichen Universitäten findet das Betreiben von externen Studienangeboten hauptsächlich in Kombination mit traditionellen und neuen Technologien statt.

Die Lehrer und Professoren wissen, dass neue Lernformen absolut notwendig sind, um unser Lernsystem zu modernisieren und es mit EU-Modellen vergleichbar zu machen.

LERNBEDÜRNISS IM BEREICH DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN

EDUSTIM – Polnischer Weiterbildungsverband für Ingenieure

1. Erwachsenenbildung in Polen

1.1. Das Bildungssystem und seine Reformen

Die Reform des Bildungssystems begann in Polen 1989, gleichzeitig mit der Entwicklung einer neuen Marktwirtschaft und eines demokratischen politischen Systems. Dieser Reformprozess machte Veränderungen in allen Bildungsaspekten notwendig und dauert noch länger an, er beinhaltet die Organisation des Systems, neue Curricula und Bildungsprogramme sowie neue Lehr- und Lernmethodologien. Das Ziel dieser Veränderungen ist klar, es ist die Anpassung des Bildungssystems an die Bedürfnisse der im Wandel befindlichen Wirtschaft, des Arbeitsmarktes und an die neuen sozialen Gegebenheiten in der polnischen Gesellschaft sowie in ihren jeweiligen Gruppen. Die praktische Verwirklichung der formulierten Ziele ist jedoch nicht so einfach, was auf Faktoren wie das Fehlen von finanziellen Mitteln im Staatsbudget,



die schwierige Lage der Industrie und vor allem die Trägheit in den Strukturen und in der Mentalität des Lehr- und Verwaltungspersonals im Bildungsbereich zurückzuführen ist. Das heißt, dass die Reform die Bedürfnisse nicht befriedigen konnte. Ein Faktor ist jedoch sehr positiv, weil er zu weiteren Veränderungen anregt – und zwar das wachsende Interesse, das die Menschen an Bildung zeigen. Jugendliche wollen eine gute Ausbildung, das Niveau soll so hoch wie möglich sein, und Erwachsene wollen ihre beruflichen Qualifikationen verbessern. Genau deshalb entstand ein echter Bildungs- und Ausbildungsmarkt, mit vielen neuen Schulen und Trainingszentren, die vielfältige Bildungsprogramme und Ausbildungskurse anbieten. Dazu kommt, dass die Menschen und auch die Unternehmen bereit sind, für Leistungen dieser Art zu bezahlen.

Doch die Schwäche des Bildungssystems, vor allem des Schulsystems, stellt ein schwieriges Hindernis dar, das erst überwunden werden muss. Daher finden viele Initiativen und Ergebnisse von Entwicklungsprojekten, einschließlich der vom PHARE-Fonds und anderen Unterstützungsprogrammen der westlichen Länder und Japan finanzierten Projekte, kein geeignetes Umfeld für eine klare Verbesserung dieser Situation.

Aus diesem Grund wurden 1998 neue Initiativen für die Reform des polnischen Bildungssystems gesetzt. Die Organisation und das Funktionieren des Bildungssystems wird, nach dem neuesten Modernisierungsprogramm, das ab 1999 anläuft, auf zwei parlamentarischen Gesetzen basieren:

- auf dem Gesetz für das Bildungssystem, es betrifft die Bildung von der Vorschule bis zur Ausbildung nach der Pflichtschule
- auf dem Gesetz für Hochschulbildung, es betrifft Bildung auf höherer Ebene und so genannte ausführende Gesetze, die von der Regierung beschlossen werden.

Das gesamte Bildungssystem besteht aus zwei Segmenten:

- den schulischen und
- den außer-schulischen Bildungsformen.

Das erste Segment umfasst:

- 1) die Vorschulbildung (ein Jahr) – für Kinder im Alter von 6 Jahren (nicht obligatorisch)
- 2) die allgemeine Schulpflicht
 - a) Primärstufe (6 Jahre) – in Grundschulen
 - b) Mittelstufe (3 Jahre) – in Gymnasium-ähnlichen Schulen
- 3) die Sekundärstufe – nach Wahl
 - a) die Berufsausbildung (2 Jahre) – in Berufsschulen
 - b) das Lyceum (3 Jahre) – in allgemeinen oder berufsbildenden, „Lyceum-artigen“ Schultypen
 - c) das Aufbaugymnasium (2 Jahre) – in Lyceum-ähnlichen Aufbau-Schultypen (für Berufsschüler, die die Mittelschulbildung abschließen wollen)
- 4) Berufliche Weiterbildungsangebote nach der Mittelschule (1-2 Jahre) – in weiterführenden Schultypen nach der Matura.

Am Ende der Schulausbildung ist (auf allen Ebenen, außer in der Grundschule) eine Art Abschlussprüfung vorgesehen. Nach dem Lyceum-artigen Schultyp können die



Absolventen der so genannten Matura oder der Abschlussprüfung der Sekundärstufe ihre Ausbildung auf höherer Ebene fortsetzen.

Dieses Schulsystem benötigt außerdem Spezialschulen, um eine (allgemeine oder berufsbezogene) Ausbildung für Behinderte zu ermöglichen.

Die Hochschulbildung umfasst:

- 1) die universitäre Eingangsstufe (3-4 Jahre)
 - a) berufsorientiert
 - b) akademisch orientiert
- (die Absolventen erhalten eine „Lizenz“ oder ein „Ingenieur“-Diplom)
- 2) eine „post-graduate“-Variante (1-2 Jahre), „Master degree“(Magister)
- 3) das Magisterstudium (5-6 Jahre) mit „Master degree“
- 4) das Doktoratsstudium (3-4 Jahre).

Die außerschulischen Bildungs- (und Ausbildungs-)Formen umfassen:

- 1) eine Zusatzausbildung (nach dem Hochschulabschluss)
- 2) verschiedene Kursangebote (von kurzer, mittlerer und langer Dauer) – sowohl Kurse über Allgemeinwissen als auch Trainingskurse für berufliche Ausbildung
- 3) Seminare und Konferenzen (mit pädagogischem Charakter)
- 4) praktische Arbeit und Praktikum
- 5) Selbststudien-Angebote
- 6) populäre, frei zugängliche Bildungsformen (TV- und Radiosendungen, offene Vorlesungen, pädagogische Publikationen).

Die außerschulischen Formen können sowohl von Schulen als auch von anderen Bildungszentren, öffentlich oder nicht-öffentlich, durchgeführt werden (privat, innerbetrieblich, im Rahmen von nichtstaatlichen Organisationen). Sie beinhalten Weiterbildungszentren, Zentren für praktische Vorbereitung, Ausbildungszentren, Institutionen für berufliche Fortbildung etc.

Die Grundschul- und Pflichtschulausbildung für Jugendliche (Studienanfänger) in Schulen wird in Form von Präsenzkursen angeboten. Aber diese Art der Ausbildung für erwachsene Studenten kann ebenso wie die Hochschulbildung in verschiedenen Formen, natürlich auch außerschulisch, durchgeführt werden.

1.2. Die Erwachsenenbildung und ihre Reform

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es – als Ergebnis der Vernichtung eines beträchtlichen Teils der polnischen Nation, vor allem der Intelligenz, und um das unsagbar zerstörte Land sowie seine Industrie wieder aufzubauen – einen großen Bedarf, wesentliche Teile der polnischen Gesellschaft auszubilden, nicht zuletzt zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus. Daher wurde die Erwachsenenbildung auf allen Ebenen entwickelt, meist um die durch den Krieg unterbrochene Ausbildung zu vervollständigen. Ein hoher Prozentsatz von Erwachsenen absolvierte mit Hilfe der so genannten Sozialförderung die Pflichtschulausbildung (sie war natürlich geringer als die für die Hochschulausbildung). Diese Form der Fortbildung war bis zum Ende der Siebziger Jahre sehr verbreitet.

Auf Grund der wachsenden Bedeutung der Hochschulbildung und der „modernen“ Qualifikationen wird derzeit und vor allem in Zukunft die Fortbildung bei



Erwachsenen, die ihre abschlussorientierte Ausbildung verbessern wollen, nach dem Pflichtschulabschluss und auf Hochschulebene von Bedeutung sein. Doch nach den neuen Prinzipien des reformierten Bildungssystems braucht man keine speziellen Schulen für Erwachsene zu entwickeln, da die Endergebnisse – sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen – für die Prüfungs- und Beurteilungskommission das Wichtigste sind. Außerdem werden die Ausbildungsformen ihre vorrangige Bedeutung verlieren, da das Ergebnis und nicht der Verlauf der Ausbildung entscheidend ist (wichtig sind die Formen der Ausbildung für Jugendliche und Erwachsene vor allem in Bezug auf ihre Zugänglichkeit).

Abgesehen von der Schulbildung für Erwachsene gab und gibt es in Polen nach wie vor verschiedene außerschulische Formen. In den Sechziger und Siebziger Jahren waren sie ziemlich gut entwickelt. Die Betriebe waren verpflichtet, die Ausbildung zu organisieren und ihr Personal zu Trainingskursen oder so genannten Trainingskonferenzen zu schicken, auf denen es über die neuesten Entwicklungen in ihren Fach- und Interessensbereichen informiert wurde. Institutionelle Ausbildungskurse waren für bestimmte Berufe (z.B. Lehrer, Anwälte, Ärzte) obligatorisch und für eine Beförderung notwendig, manche sogar für alle Arbeitnehmer (z.B. Training für die Sicherheit am Arbeitsplatz). Sie wurden vor allem von den öffentlichen (staatlichen) Zentren für berufliche Weiterentwicklung und von Berufsverbänden angeboten. An den Universitäten wurden die so genannten „post-diploma studies“ (Studium nach dem Hochschulabschluss, noch heute vorhanden) entwickelt. Zahlreiche populäre Bildungsformen wurden organisiert, vor allem öffentlich zugängliche Vorlesungen, die von nationalen Organisationen angeboten wurden, etwa vom Netzwerk der in der Provinzen aktiven „Bundesländer-Universitäten“ oder von der Populärwissenschaftlichen Gesellschaft, die in den Städten tätig war. Auch wissenschaftliche Institutionen (z.B. die Polnische Akademie der Wissenschaften), wissenschaftliche Gesellschaften und Berufsverbände (z.B. wissenschaftlich-technische Ingenieurs- und Technikerverbände) boten öffentlich zugängliche Vorlesungen über interessante wissenschaftliche oder technische Themen an.

In den Achtziger Jahren nahmen die außerschulischen Aktivitäten allmählich ab und entwickelten sogar etwas absurde Formen. Die Studien nach dem Hochschulabschluss wurden nun organisiert, um zusätzliche Anstellungen für akademische Lehrer zu schaffen, nicht um den Teilnehmern das Wissen zu vermitteln, das sie wirklich brauchten. In Betrieben tauchten so genannte „Kursbesucher“ auf, deren einzige Aufgabe es war, an Trainingskursen teilzunehmen (um die Statistik zu verbessern). Die so genannten Kurs-Konferenzen dienten nur mehr touristischen, sozialen oder Unterhaltungszwecken. Populäre offene Bildungsformen verloren ihr Publikum.

Nach 1989 entstand ein enormer Bedarf nach neuen, für die Marktwirtschaft notwendigen Qualifikationen. Die Öffnung der Wirtschaft gegenüber den neuen Technologien erforderte neue Fähigkeiten, speziell in den Bereichen Telekommunikation und Informationstechnologien (Polen zählt in den letzten Jahren zu den größten Märkten für Computer-Technologien) sowie auf dem Gebiet der Fremdsprachen, vor allem Englisch. Andererseits lösten der Niedergang der polnischen Industrie, das Erscheinen von neuen ausländischen Firmen und neuen polnischen Institutionen, die Personal mit den neuerdings notwendigen Kompetenzen suchen, eine starke

Bewegung auf dem Arbeitsmarkt aus. Neue Qualifikationen waren notwendig, um einen neuen Job zu bekommen. Daraus entstand ein neuer Ausbildungs- und Trainingsmarkt in Polen. Die Zahl der Studenten stieg deutlich an: sie reichte von außerinstitutionellen Studenten, die für ihre Ausbildung auf Pflichtschul-, Fachschul- und Hochschulebene bezahlten, bis zu erwachsenen Teilnehmern an Trainingskursen.

Anfang der Neunziger Jahre waren Einzelinitiativen und die ausländischen Unterstützungsfonds (PHARE-Fonds, British Know-how Fonds, die Stiftung "France-Pologne" und andere) die Haupt-Finanzquellen für Bildungs- und Trainingsanbieter. Die privatisierten und wieder aufgebauten polnischen Unternehmen, die die Notwendigkeit einer Investition in menschliche Ressourcen begriffen, der Staat, der Mittel für die Ausbildung seiner eigenen Angestellten und Dienstnehmer schuf (Polizei, Feuerwehr und andere) und Arbeitslose umschulte, autonome Behörden der neu eingerichteten lokalen Verwaltungsabteilungen, die Mittel für die Ausbildung ihres eigenen Verwaltungspersonals vergaben – sie alle gewannen allmählich an Kraft und förderten die Entwicklung der Weiterbildung.

Viele verschiedene Schulen und Zentren für Weiterbildung und Training wurden eingerichtet oder sind gerade im Entstehen. Zuerst tauchten private Hochschulen und Bildungszentren auf, die durch Investitionen von polnischem und auch ausländischem Privatkapital entstanden waren. Außerdem integrierten viele neu gegründete Stiftungen Trainingsaktivitäten in ihre Statuten. Das Unterrichtsministerium baute ein Netzwerk von öffentlichen Weiterbildungszentren auf. Auch die nicht-staatlichen Berufsausbildungsanbieter revidierten ihr Herangehen an Bildungsaktivitäten und begannen, marktorientiertere und professioneller organisierte Unternehmen im Weiterbildungsbereich anzubieten. Die Universitäten fingen langsam an, neue, kürzere und berufsbezogene Studienformen und post-diploma-Studien anzubieten – in erster Linie übernahmen sie EU- und US-amerikanische Normen (z.B. eine Bachelor-of-Science-Variante / naturwissenschaftliches Studium, das Magisterstudium nach französischem Vorbild oder eine Form des Master and Bachelor of Arts (MBA)-Studium / geisteswissenschaftliche Studien), die Programme und die Methodologie wurden modernisiert und an realen Bedürfnissen orientiert. Sie begannen auch, von den Erfahrungen, die aus den EU-Ländern in die Struktur von TEMPUS und anderen PHARE-Programmen „importiert“ wurden, zu profitieren. Außerdem wurden allmählich auch andere Arten von Weiterbildungskursen, etwa in der Form von Distanzlernen (z.B. im Rahmen des TESSA-Programms von der Technischen Universität Warschau) angeboten. In mehreren Universitäten wurden eigene Zentren oder Büros für (außerschulische) Weiterbildung eingerichtet, obwohl die Ausbildung, einschließlich der Weiterbildung, nach wie vor von Fakultäten, Instituten und Abteilungen (akademische Institutionen innerhalb der Universitätsstruktur) organisiert wird.

Man kann sagen, die Weiterbildung in Polen hat sich in den letzten acht Jahren spontan entwickelt – als Antwort des Marktes auf neue und große Bedürfnisse. Die staatliche Politik erwies sich als relativ schwach. Die Institutionen, die die ausländischen Unterstützungsfonds (PHARE und andere) koordinierten, erhielten nicht genügend Unterstützung von Seiten einer klar definierten Politik und einer rechtlichen Grundlage. Die von Parlament und Regierung beschlossenen Gesetze regulierten die





Erwachsenenbildung und Weiterbildung nur fragmentarisch, es gab keine klare und konsistente Vision oder Organisation des Bildungssystems. Andererseits kann man die Schwierigkeiten verstehen: Es ist nicht leicht, völlig neue Phänomene in den Griff zu bekommen und eine Politik zu formulieren, wenn die Mentalität an traditionellen Schulen und Institutionen eine Barriere darstellt. Die Selbstorganisation der Weiterbildungseinrichtungen ist in Polen auch auf einem relativ schwachen Niveau. Der rechtliche Mechanismus bei der Finanzierung ihrer Aktivitäten (die so genannten staatlichen Aufgaben, die von Non-profit-Organisationen angeboten werden) ist neu und nicht genügend entwickelt – das liegt vor allem am Fehlen von Finanzquellen im Staatsbudget (die vorhandenen Gelder werden für soziale Bedürfnisse verwendet). Dazu kommt, dass die Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Berufsorganisationen schlecht funktioniert (es ist leichter, mit einer internationalen, als mit einer nationalen Organisation zusammenzuarbeiten). All diese Faktoren zeigen, dass die Entwicklung im Bereich der Weiterbildung trotz ihres durchaus signifikanten Anstiegs gleichzeitig enorme Schwächen aufweist. Der wichtigste Faktor ist die Qualität der Bildungs- und Trainingsanbieter, es gibt Kurse von sehr hohem und sehr niedrigem Niveau. Das führt zu finanziellen Verlusten und zu einem Mangel an Orientierung bei Leuten, die Interesse an Weiterbildungsaktivitäten haben oder bereit sind, Kursgebühren zu bezahlen. Es existiert keine Infrastruktur zur Unterstützung von Anbietern und Kunden.

1998 formulierte die Regierung eine Langzeitpolitik zur Reform des Bildungssystems; diese Reform ist bereits programmiert und zum Großteil gesetzlich konstituiert, seit dem Jahr 1999 besitzt sie eine neue Organisationsstruktur, sie bietet einen neuen, sehr wichtigen Rahmen für die Entwicklung der polnischen Weiterbildung (schulische und außerschulische Erwachsenenbildung). Die in Entwicklung befindliche polnische Wirtschaft soll diesen Prozess klar unterstützen.

Erstens: Die allgemeinen Prinzipien des neuen Bildungssystems sind der Basisbildung und der Weiterbildung (von Erwachsenen) angeglichen, was die pädagogischen Erfordernisse, die Abwicklung der Angebote und die Lernergebnisse betrifft, die bei Schulabschluss (auf jeder Ebene) erreicht werden müssen – sie werden in Form einer Abschlussprüfung verifiziert, die eine unabhängige Kommission vornimmt. Das bedeutet in erster Linie, dass Jugendliche und Erwachsene auf Fach- und Hochschulebene dieselben Schulen besuchen können. Der Unterschied wird in der Art der Finanzierung von Bildung für Jugendliche und Erwachsene liegen. Bis zu einem bestimmten Alter, je nach Bildungsniveau, wird die Ausbildung von Jugendlichen im Allgemeinen durch das Staatsbudget finanziert. Die Weiterbildung bestimmter Gruppen von Erwachsenen kann allerdings auch (individuell) durch spezielle Mittel oder von den Unternehmen, in denen sie arbeiten, finanziert werden.

Zweitens: Das System setzt die Formen von Bildung und Training gleich (das Resultat, verifiziert durch eine Prüfungs- oder Qualifikationskommission, ist wichtig, nicht die Art, wie es erreicht wurde). Dies ist ein guter Mechanismus für die Entwicklung verschiedener Arten von offener und flexibler Bildung und Ausbildung im Bereich von Distanzlernen, denn Schulen und Weiterbildungszentren sind immer daran interessiert, Produkte anzubieten, die für große gesellschaftliche Gruppen leicht zugänglich und von guter Qualität sind (unter Aufsicht der „pädagogischen Verwaltung des Staates“ und / oder durch ein System der Qualitätskontrolle).



Die Prinzipien des neuen Systems führen auf natürliche Weise zu einer Verlängerung der Studiendauer, da sukzessive Berufsqualifikationen (die von unabhängigen Kommissionen für berufliche Qualifikationen bestätigt werden) und das Erwerben eines beruflichen Titels (Zertifikat) praktisch während des ganzen Berufslebens möglich sein sollen. Das ist auch wichtig für die Anpassung des Individuums an die wechselnde Situation auf dem Arbeitsmarkt. Heutzutage lernen die Menschen nicht das, was sie interessiert, sondern ausschließlich für berufliche Zwecke.

Eine sehr wichtige Frage, die in nächster Zukunft gelöst werden müsste, ist die Schaffung von guten Bedingungen für die Finanzierung von Weiterbildung, einschließlich jener Gegenden und sozialen Gruppen, die Unterstützung brauchen, vor allem zur Motivierung von lokalen Behörden und Unternehmen, deren Rolle in der beruflichen Entwicklung der Erwachsenen immer bedeutender wird.

Und schließlich verlagert das neue System den Schwerpunkt im Bildungsprozess vom Unterrichten auf das Lernen. Das ist unter anderem aus dem Aufbau der so genannten Kern-Curricula und Programme und aus der Methodologie ihrer Durchführung ersichtlich. Nebenbei bemerkt, auch die Rolle des Lehrers sollte sich ändern. Das Lehrpersonal wird neue pädagogische Qualifikationen brauchen (sie sollten die Rolle von Tutoren, Mentoren und Beratern spielen und zugleich Designer von bestimmten Bildungsprogrammen sein). Um das zu erreichen, ist ein System der beruflichen Entwicklung der Lehrer vorgesehen, verbunden mit den zertifizierten Abschlüssen einer Lehrerlaufbahn. Noch ungelöst ist – wie bereits erwähnt – die Etablierung von guten Mechanismen und Finanzquellen für dieses System, sowie eine Infrastruktur, die die geplanten Aufgaben in die Praxis umzusetzen vermag.

2. Lernbedürfnisse, offenes und flexibles Lernen

2.1. Eine Infrastruktur für das Lernen

Das erste Grundproblem in Bezug auf Lernbedürfnisse – man kann sagen, das erste Bedürfnis in Bezug auf Lernen überhaupt, vor allem aber bei OFL – ist der Aufbau einer entsprechenden Infrastruktur für das Lernen, einschließlich der Unterstützung für die Lernenden, die von kompetentem und ausreichendem pädagogischen Personal bis zu technischen Werkzeugen reicht. Man könnte sogar hinzufügen, dass die Bedeutung der technischen Mittel, auch wenn sie in mancher Hinsicht ungenügend sind, zweitrangig ist. Das wichtigste Problem ist die Ausbildung von Lehrern, die für den Lernenden die Rolle von unterstützendem Personal verkörpern, und zwar in allen Aspekten, die den Lernprozess betreffen.

In Polen war und ist die Weiterbildung des Lehrpersonals, das Training der Trainer, darauf ausgerichtet, „wie“ man lehrt, und nicht, „wie man Lernen unterstützt und anbietet. Die Trainer sind Lehrer oder Experten aus Institutionen oder aus der Wirtschaft. Erstere besitzen pädagogische Kompetenzen, letztere sind kompetent in ihrem Fach. Es besteht ein realer Bedarf, kompetente Experten in der Fähigkeit zu unterrichten auszubilden. Das Interesse daran ist aber nicht allzu groß (der Markt sucht talentierte Experten und kompetente Lehrer – sonst nichts).

In den letzten Jahren wurden einige Initiativen und Projekte für Personalentwicklung an Universitäten, Schulen und Weiterbildungszentren eingerichtet. Außerdem wurden



einige Produkte für die Lernenden (Selbstlernen, Fernunterrichtsangebote) zusammengestellt. Dank der PHARE-Programme (z.B. TESSA, PHARE-Multi-Country Distance Education Development, TEMPUS) und anderer ausländischer Fonds wurden mehrere Projekte durchgeführt (und sind noch im Stadium der Durchführung). Mit Hilfe geeigneter Normen und Praktiken in der EU und in anderen Staaten und zur Verbesserung der technischen Ausrüstung wurden zahlreiche Produkte entwickelt und eingesetzt, etwa Ausbildungs- und Trainingsmaterial in Form von Videos, in gedruckter oder elektronischer Form (auch Lernanleitungen) und Distanzlernkurse, die nach dem neuesten Stand auf diesem Gebiet organisiert sind. Im Zuge der Verwirklichung dieser Projekte wurde ein Mitarbeiterstab ausgebildet, der in allen Aspekten von OFDL kompetent ist. Mehrere (öffentliche und private) Zentren für Fernunterricht wurden eingerichtet – entweder im Rahmen der oben erwähnten Projekte oder davon unabhängig, um ausländische Zentren dieser Art in Polen zu etablieren. Es gibt ein Nationales Zentrum für Fernunterricht, aber leider ist seine Rolle und seine Aktivität im Bereich von OFDL sehr beschränkt – hauptsächlich deswegen, weil das Unterrichtsministerium, seine Gründungs- und Kontrollinstitution, noch immer keine klaren Vorstellungen hat. Zu betonen wäre, dass manche Ergebnisse der oben erwähnten Initiativen auch für ausländische (auch EU-) Zentren oder Institutionen interessant sein könnten (z.B. Management-Kurse für Behinderte, ein flexibler Kurs über Computer-Architektur, sie sind über das Internet zugänglich und können sowohl auf einem PC als auch in gedruckter Form von einer Computer-Plattform heruntergeladen werden).

Die oben zitierten Beispiele sind ein gutes „Anfangskapital“, das man entwickeln und verbreiten sollte. Aber dazu ist die finanzielle, politische und moralische Unterstützung des Staates erforderlich. Auf einer Konferenz, die im Herbst 1998 in Warschau stattfand und vom nationalen SOKRATES-Koordinationsbüro organisiert worden war, bezogen sich die in den Präsentationen und Diskussionen am häufigsten geäußerten Meinungen der polnischen Repräsentanten von OFDL-Zentren auf die für die Entwicklung hinderliche Mentalität und den Mangel an Verständnis auf allen Ebenen von staatlicher Seite. Durch den Austausch von Wissen und von bewährten Praktiken aus EU-Ländern (wie etwa im REREAL-Projekt) kann dieser Entwicklungsprozess gefördert werden.

Über die technische Infrastruktur für OFL ist allgemein zu sagen, dass sie nach wie vor unbefriedigend ist, aber für die Entwicklung von OFL anscheinend ausreicht. Viele Bildungs- und Ausbildungszentren, ob öffentlich oder privat, universitär oder nicht, sind sehr gut ausgerüstet für die Vorbereitung und Produktion von Material oder Kursen in allen technischen Spielarten. Computer sind weit verbreitet, allerdings nicht in Kleinstädten und Dörfern. Fast alle Universitäten haben gute Computer- und Internet-Netzwerke, sehr viele Schulen, öffentliche Einrichtungen und große Unternehmen haben Zugang zum Internet.

Die Universitäten haben EU- und US-amerikanische Standards übernommen, aber leider gelten sie nur für das Studium. Curriculum und Methodologie bestehen hauptsächlich aus dem Kürzen von existierenden längeren Programmen und der „Anwendung bestehender Methoden“. Einige der neuen Hochschulen (meist private und internationale Initiativen) versuchen jedoch, etwas Neues zu schaffen. Die

Trägheit von Universitätsbehörden und -personal ist für Impulse zu einer qualitativen Veränderung hinderlich. Die Initiativen an älteren Universitäten sind auch nicht gerade das, was man eine „kritische Masse,, nennt. Das reformierte Bildungssystem führt neue positive Mechanismen und eine rechtliche Grundlage ein. Aber nur der Markt, einschließlich des Arbeits- und Bildungsmarkts, kann langfristig die nötigen Veränderungen bewirken.

Das wahre Problem liegt jedoch in der Möglichkeit, mit Tutoren und Mentoren – direkt und „von Angesicht zu Angesicht“ oder mit Hilfe von Werkzeugen, die aus der Ferne gesteuert werden – Kontakt aufzunehmen. Die Reform des Bildungssystems geht davon aus, dass Schulen – als lokale Zentren für OFL – Netzwerke bilden sollten. Aber das erfordert Zeit und eine andere Form der Unterstützung (der technologische Fortschritt ist schneller als der mentale und der pädagogische).

Gute Anleitungen dahingehend, „wie“ man lernt, sind ebenfalls in die Infrastruktur für Lernende integrierbar. Die polnische Gesellschaft ist, eben wegen der Schwächen im Bildungssystem, im Allgemeinen daran gewöhnt, zu lernen. Nach den Prinzipien des neuen reformierten Systems soll den Jugendlichen im Lauf ihrer Schulausbildung beigebracht werden, wie man lernt, das heißt, eine der wichtigsten Fertigkeiten, die jeder Jugendliche durch seine Ausbildung erlangen muss, sollte die Fähigkeit sein, ein ganzes Leben lang zu lernen (lebenslanges Lernen). Doch das erfordert viel Zeit. Die wichtigste Aufgabe der Bildungseinrichtungen wird in den nächsten Jahren die Ausarbeitung von Richtlinien sein, die das Lernen erleichtern – für die verschiedenen sozialen Gruppen, je nach ihren spezifischen Beschaffenheiten, auf einer geeigneten Ebene und in vielfältigen Formen (gedruckt, elektronisch, etc.). Ein gutes Beispiel für eine solche Anleitung zum Fernlernen wurde an der Technischen Universität Warschau ausgearbeitet (und befindet sich in den Kurs-Lehrbüchern, die von der TUW und dem Nationalen Zentrum für Fernunterricht herausgegeben wurden).



2.2. Bedürfnisse von OFL

Im Allgemeinen sind es wahrscheinlich in allen europäischen Ländern immer die gleichen Zielgruppen, für die OFL besonders notwendig ist oder eine Erleichterung für ihr Bildungsbestreben darstellt. Was die Situation in Polen betrifft, sind die folgenden Gruppen zu erwähnen:

Behinderte
Menschen, die im Haushalt tätig sind
Menschen in ländlichen Gebieten
Arbeitende Menschen



Abkürzungen

MBA

Master and Bachelor of Arts

TUW

Technische Universität Warschau

OU

Open University

ODL

Open and Distance Learning – Offenes Lernen
und Fernstudium

TESSA

TEMPUS CEPROADS

EU-Projekte

PHARE DESC

OFL

Open and Flexible Learning - Offenes und
flexibles Lernen

OFDL

Open and Flexible Distance Learning - Offenes
und flexibles Lernen auf der Basis des Fernunterrichts

HTML

HyperText Markup Language

Pirjo Keinänen (bb.)

ERWACHSENENBILDUNG IN FINNLAND**Bildungspolitische Voraussetzungen**

Die Prämisse der finnischen Bildungsauffassung ist die Versorgung der ganzen Bevölkerung mit Kompetenz und Bildung. Die Regierung bestimmt die Prioritäten und Definitionen der Entwicklungspolitik innerhalb des Plans für Bildung und universitäre Forschung. Der neue Plan umfasst den Zeitraum von 1999 bis 2004.

Eine der Aufgaben von Bildung und Ausbildung ist die Bereitstellung von Werkzeugen, um mit den gesellschaftlichen Veränderungen Schritt zu halten und den sozialen Zusammenhalt zu gewährleisten. Wesentliche Faktoren dieser Veränderung sind die fortschreitende Globalisierung, Wandlungen in der Altersstruktur der Bevölkerung und in der Arbeitswelt, die strukturelle Arbeitslosigkeit sowie die Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Ein hoher Bildungsstandard, die zunehmende Bedeutung des Stellenwerts von Erwachsenenbildung und Training, häufige und vielfältige Brückenschläge mit der Arbeitswelt und das Einbeziehen von Kompetenzen, die auf lebenslangem Lernen basieren – all das sind Möglichkeiten, um sich auf die Herausforderungen des neuen Millenniums vorzubereiten.

Jede Altersgruppe hat Anrecht auf 9 Jahre Grundschulausbildung und die Option, nach der Grundschulausbildung in der Gesamtschule in eine allgemein-bildende oder berufsbildende Richtung einzusteigen. Der Tertiärbereich ist in der Lage, zwischen 60 und 65% der Schulabgänger aufzunehmen.

Verwaltung und finanzielle Unterstützung

Die Gesamtverantwortung für die Bildungspolitik und die Bildung und Ausbildung für Erwachsene, die aus eigenem Antrieb etwas lernen wollen, liegt beim Unterrichtsministerium und bei der Nationalen Bildungsstelle, einem Expertengremium für Entwicklungsfragen, das dem Ministerium unterstellt ist. Die Bildungs- und Kulturabteilungen der Provinzverwaltungen sind die regionalen Experten im administrativen Bereich des Unterrichtsministeriums. Die Gemeinden und der Zusammenschluss von Gemeindeverwaltungen spielen bei der Bereitstellung und Finanzierung von Bildung und Ausbildung eine bedeutende Rolle. Nichtstaatliche Organisationen (NGOs) haben vor allem im Bereich der freien, nicht auf berufliche Ausbildung orientierten Erwachsenenbildung und Bildungsberatung eine starke Position. Wichtige Partner in dieser Zusammenarbeit sind auch Lehrer, Studenten und Organisationen des Arbeitsmarkts.





Das Ressort für Bildung und Wissenschaft innerhalb des Unterrichtsministeriums besteht aus sechs Abteilungen für Allgemeinbildung – der für Berufsausbildung, für den polytechnischen Sektor, den Universitätssektor, für Wissenschaft sowie für Bildung und Ausbildung für Erwachsene. Die Verantwortung der letztgenannten Abteilung umfasst hauptsächlich Bildungs- und Ausbildungsaufgaben für Erwachsene (allgemein, beruflich, polytechnische Universitäten, freie, nicht als Berufsbildung qualifizierte Erwachsenenbildung und der Bereich der Bildungsberatung) und die Förderung lebenslangen Lernens im Rahmen des Unterrichtsministeriums. Innerhalb der Nationalen Bildungsstelle werden Aufgaben der Bildung und Ausbildung für Erwachsene von ihren Erwachsenenbildungsabteilungen erledigt. Der Beirat für Erwachsenenbildung ist ein Expertengremium innerhalb des Unterrichtsministeriums und wird von der Regierung für den Zeitraum von drei Jahren eingesetzt.

Der Verwaltungsbereich des Unterrichtsministeriums macht etwa 14% des Staatsbudgets aus (3,8% des finnischen Bruttosozialprodukts), das sind etwa 4.400 Millionen Euro. Zusätzlich stellen die regionalen Kommunalbehörden sowie private Sektoren und Bürger beträchtliche finanzielle Mittel für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Verfügung. Von den geschätzten Budgetausgaben des Unterrichtsministeriums fließen etwa 14% in Bildung und Ausbildung für Erwachsene, das sind an die 580 Millionen Euro.

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung und des Ausbildungssystems

Das finnische System der Bildung und Ausbildung für Erwachsene ist das Ergebnis einer langen historischen Entwicklung. Innerhalb der letzten hundert Jahre sind verschiedene Formen von Bildungseinrichtungen entstanden, die die Lernbedürfnisse ihrer Zeit erfüllten. Jede Institutionsform hat ihre eigenen Ziele, Abwicklungsmethoden und Zielgruppen. Die systematische Entwicklung im Bereich der Bildung und Ausbildung für Erwachsene begann jedoch erst um 1970, im Einklang mit den Definitionen, die das Komitee für Erwachsenenbildung formuliert hatte. 1978 veröffentlichte die Regierung eine Grundsatzerklärung über die Planung und Entwicklung von Bildung und Ausbildung im Erwachsenenbereich. Sie basierte auf dem Prinzip der Weiterbildung und führte zur Schaffung eines flexiblen Bildungs- und Ausbildungssystems, das allen Bürgern Gelegenheit geben sollte, ihr Leben durch Studien zu bereichern. Darauf folgte eine enorme Entwicklungsarbeit auf verschiedenen Gebieten, die wiederum zu gesetzlichen und anderen Reformen und zu einer beträchtlichen Expansion der Bildung und Ausbildung für Erwachsene führte.

Bis in die Achtziger Jahre wurde Bildung und Ausbildung für Erwachsene vor allem mit freien, nicht auf Berufsbildung orientierten Erwachsenenbildungseinrichtungen assoziiert. Seit damals wurden Maßnahmen insbesondere im Hinblick auf eine Ausdehnung von Bildungs- und Zusatzausbildungsangeboten für Erwachsene gesetzt. Daraufhin verringerte sich der relative Anteil der freien Erwachsenenbildung, obwohl sie noch immer zahlreiche Bürger erreichte. Was das Bildungsangebot betrifft, ist die auf Zertifizierung orientierte Erwachsenenbildung jedoch umfangreicher geworden, da sie länger dauert. In den Neunziger Jahren stieg die Bedeutung der Erwachsenenbildung an Universitäten wieder beträchtlich an, insbesondere durch die

Expansion von Unterrichtsformen der Open University. Außerdem schließt die neueste Bildungsform, das polytechnische System, nun auch Bildung und Ausbildung für Erwachsene mit ein, und die Angebote sind mit der dauerhaften Etablierung des polytechnischen Systems gestiegen. Als die Arbeitslosigkeit Anfang der Neunziger Jahre ihren Höhepunkt erreichte, wurden auch die Beschäftigungsinitiativen für Erwachsene (Arbeitsmarkttraining) vermehrt eingesetzt.

Sämtliche Bildungs- und Ausbildungsformen für Jugendliche gibt es auch im Erwachsenenbereich, von der Gesamtschule bis zur Universität, manche Inhalte finden sich allerdings nur in Bildungsangeboten für Erwachsene. Manche Bildungseinrichtungen konzentrieren sich ausschließlich auf Bildung und Ausbildung im Erwachsenenbereich, während andere Erwachsenenbildung und Training nur als Teil ihrer Aktivitäten betrachten. Unter gewissen Umständen nehmen Erwachsene auch an Ausbildungsformen für Jugendliche teil. Bildung und Ausbildung im Erwachsenenbereich wird in den Unternehmen auch als innerbetriebliche Fortbildung angeboten. Der Anteil von kommerziellen Ausbildungsanbietern ist gering.



Bildungsinhalte und Beschreibung der Institutionen

Grundschulbildung und höhere Allgemeinbildung für Erwachsene

Erwachsene können den Studienplan der Grundschule (Gesamtschule) oder der Oberstufe des Sekundarbereichs abschließen und das Abitur und die Universitätszulassungsprüfung für Erwachsene machen oder an Studienprogrammen für Erwachsene an den normalen höheren Schulen teilnehmen. An etwa 30 Volkshochschulen gibt es Programme für Gesamtschulen und 6 Volkshochschulen bieten höhere Abschlüsse für Erwachsene an.

Berufliche Grundausbildung und Fortbildung für Erwachsene

Erwachsene können gemeinsam mit Jugendlichen in den verschiedenen beruflichen Bildungseinrichtungen studieren. Der Unterricht findet oft in Form von Studienprogrammen für Erwachsene oder als Studium mit Hilfe unterschiedlicher Lernformen statt. Berufsbildende Zentren oder spezialisierte staatliche Einrichtungen für Erwachsene sind auf Bildung und Ausbildung im Erwachsenenbereich spezialisierte Institutionen.

Berufliche Zusatzausbildung

Berufliche Zusatzausbildung beruht auf Eigeninitiative, unabhängig vom Arbeitgeber, und zielt auf die Erweiterung der beruflichen Kompetenzen ab. Die Ausbildung kann von allen öffentlichen Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Zusatzausbildungen werden vor allem von beruflichen Ausbildungszentren für Erwachsene angeboten, die Mehrzahl von ihnen sind kommunale Erwachsenenbildungszentren.

Polytechnische Ausbildung

In den Neunziger Jahren wurden in Finnland etwa 30 Polytechnika eingerichtet. Mehr als ein Fünftel des Angebots an polytechnischen Abschlüssen ist für Erwachsene bestimmt. Die meisten Studenten haben bereits die Matura oder berufliche



Abschlüsse und wollen ihre Studien mit polytechnischen Abschlüssen beenden. Alle Polytechnika bieten offenen polytechnischen Unterricht an.

Universitäten

An sämtlichen 20 Universitäten des Landes gibt es auch Studienmöglichkeiten für Erwachsene. Alle Universitäten verfügen über ein Weiterbildungszentrum, in dem Fortbildung in allen Formen und Dimensionen angeboten wird.

Der am schnellsten gewachsene Bereich ist das offene Universitätsstudium, das allen Bürgern unabhängig von ihrem Bildungsgrad die Gelegenheit bietet, akademische Lernmodule abzuschließen. In Finnland gibt es zwar keine „Open University“, aber die Universitäten bieten die Ausbildung in Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen in dezentralisierter Form an. In den letzten Jahren ist vor allem das Studium via Informationsnetzwerke stark angestiegen. Methoden der „Open University“ werden an der Universität des Dritten Lebensalters für Senioren angewendet.

Freie Erwachsenenbildung ohne qualifizierte Abschlüsse

Freie Erwachsenenbildung umfasst zum einen das Netzwerk von Bildungseinrichtungen, das aus langwierigen historischen Entwicklungen entstanden ist, zum anderen freie Unterrichtsformen. Ein gemeinsames Merkmal dieser Aktivitäten ist, dass ihre Ziele und Inhalte nicht von außen oder von oben bestimmt werden, sondern von den Organisationen hinter den Institutionen beschlossen werden. Normalerweise schließen die Betreiber verschiedene Verbände und Stiftungen mit ein oder arbeiten in Form einer GmbH. Die Betreiber können Anhänger von diversen ideologischen oder religiösen Strömungen sein oder ihre Arbeit auf lokale und regionale Bildungs- und Kulturbedürfnisse stützen. Dementsprechend werden Zentren für Erwachsenenbildung, vorwiegend auf kommunaler Ebene, als freie Einrichtungen betrachtet. Freie Erwachsenenbildung ohne qualifizierte Abschlüsse umfasst also sowohl Tätigkeiten, die mit verschiedenen Wertsystemen verbunden sind, als auch neutrale Aktivitäten.

Ein wesentliches Merkmal ist die freiwillige Teilnahme. Das Ausstellen der Lizenz zur Führung einer Institution, und damit auch die Entscheidung, ob die grundlegende pädagogische und kulturelle Nachfrage ausreichend ist und ob der Antragsteller über genügend berufliche und wirtschaftliche Ressourcen für die Aufrechterhaltung der Institution verfügt, liegt bei den staatlichen Stellen. Diese Lizenz gewährleistet umfassende Autonomie und Handlungsfreiheit, zugleich ist die Institution für die Feststellung und Entwicklung ihrer Aufgaben aber selbst verantwortlich. Die Lizenz garantiert das Recht auf staatliche Förderung im Rahmen der entsprechenden Gesetzgebung. Traditionell wurden Volkshochschulen, Erwachsenenbildungszentren und Studienzentren als freie Erwachsenenbildungseinrichtungen betrachtet, aber nach der neuen Gesetzgebung fallen auch Zentren für Gesundheit und Sport (Sportinstitute) und Sommeruniversitäten unter das Gesetz. Diese Institutionen stellen breite Bildungsbereiche in vielen verschiedenen Formen zur Verfügung. Sie bieten insbesondere allgemeine, soziale und an persönlichen Interessen orientierte Studien an.



Volkshochschulen sind im ganzen Land verstreute Einrichtungen mit angeschlossenen Wohnheimen. Die meisten von ihnen werden von verschiedenen Verbänden und Stiftungen erhalten (insgesamt 84), sechs sind Gemeindeeigentum und eine ist im Besitz der Åland-Region. Jede Schule hat das Recht, ihr eigenes Wertesystem, ihre Ideologie und ihre pädagogischen Ziele zu betonen. 34 von diesen Schulen sind (unabhängige) Grundtvig-Modelle, 43 haben einen christlichen Hintergrund, 11 werden von politischen Bewegungen, Gewerkschaften und NGOs betrieben und drei befassen sich mit Behinderten. Die Volkshochschulen bieten einjährige Studienprogramme sowie Sommer- und Wochenendkurse von unterschiedlicher Dauer an. Sprachen, Kunst, soziale und humanitäre Themen sind die beliebtesten Programme. Die Themenangebote der Kurse sind sehr umfangreich. Etwa drei Viertel der Gesamtaktivitäten sind nicht formalisierte, interessensgebundene Studien (die nicht auf Abschlüsse orientiert sind). Der Rest ist auf Zertifizierung orientierte Ausbildung, die im Rahmen der entsprechenden Gesetzgebung angeboten wird. Einige Schulen stellen ausschließlich nicht formalisierte, freie Bildung zur Verfügung, während in vielen anderen Schulen auf Abschlüsse orientierte Ausbildung vorherrscht. Die Volkshochschulen bieten auch viele Unterrichtsformen der Open University an.

Erwachsenenbildungszentren (oder Arbeiterbildungsstätten) sind vorwiegend kommunale Erwachsenenbildungseinrichtungen. Sie sind landesweit in allen Gemeinden tätig, ihre Aktivitäten erstrecken sich auch auf Vororte und Dörfer. Der Schwerpunkt des Unterrichts wird durch die Lokalität bestimmt. Die beliebtesten Fächer sind Sprachen, Musik, andere künstlerische Bereiche und Kunsthandwerk. Erwachsenenbildungszentren bieten auch zahlreiche Unterrichtsformen der Open University an. Außerdem befassen sie sich mit der künstlerischen Basisbildung für Kinder und Jugendliche. Der Unterricht findet meist abends statt. Die verbreitetste Arbeitsform ist die in einer Studiengruppe, die ein oder zweimal pro Woche zusammentrifft, obwohl sich allmählich auch kurzfristige Intensivkurse eingebürgert haben.

Studienzentren, die von Kulturorganisationen organisiert werden, sind rein private Erwachsenenbildungsinstitutionen. Die eine Hälfte der Betreiber sind politische Parteien und die Gewerkschaftsbewegung, die andere Hälfte unabhängige NGOs.

Zentren für Gesundheit und Sport (Sportinsititute) sind nationale und regionale Einrichtungen mit angeschlossenen Wohnmöglichkeiten für Leibesübungen, Sportausbildung und Coaching.

Sommeruniversitäten werden von regionalen Verbänden und regionalen Verwaltungen initiiert. Die Schwerpunkte ihrer Aktivitäten sind Sommerkurse an über 50 verschiedenen Orten. Sommeruniversitäten bieten Unterricht nach dem Muster der Open University, Sprachkurse und insbesondere berufliches Zusatztraining an.

Teilnahme

Laut einer statistischen Umfrage (durchgeführt von Statistics Finland) nahm 1995 etwa die Hälfte der 18 bis 64-Jährigen an verschiedenen Erwachsenenbildungsformen teil. Gegenüber 1990 lag das Wachstum bei 4%. Die weibliche Teilnahme betrug 53%, die der Männer 43%. Dieser Unterschied hat sich in den letzten 15 Jahren nicht ver-



ändert. Die meisten Teilnehmer waren unter den 30 bis 54-Jährigen. Aber den größten Anstieg der Teilnehmerzahl in den Neunziger Jahren gab es bei Menschen über 54. Die aktivsten Teilnehmer in der Erwachsenenbildung waren Menschen mit umfassendem Bildungsgrad. Studium und Ausbildung im Bereich der Erwachsenenbildung nahmen durchschnittlich acht Tage im Jahr in Anspruch. Die wichtigsten Bereiche waren Informationstechnologie, Sprachen, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Prioritäten in der Entwicklung der Erwachsenenbildung

Die wichtigsten Entwicklungsziele sind:

- das Aktionsprogramm für lebenslanges Lernen
- die Stärkung der Wirksamkeit der Erwachsenenbildungspolitik und der Qualität von Bildung und Ausbildung im Erwachsenenbereich
- die Durchsetzung der neuen Bildungsgesetze und die Beobachtung ihrer Auswirkungen
- die Befriedigung von Bildungsbedürfnissen, die sich aus Veränderungen in der Arbeitswelt ableiten
- die Schaffung von präventiven Re-Qualifizierungsangeboten und beruflichen Schlüsselfertigkeiten in Bildungseinrichtungen und Unternehmen
- die Entwicklung von Aufgaben und Angebotsformen von Bildung und Ausbildung in Eigeninitiative
- die Erarbeitung weiterer Strategien zur Vorbereitung auf die Informationsgesellschaft
- ein nationales Programm für ältere Arbeitnehmer entsprechend der Altersstruktur der Bevölkerung
- die Förderung von sozialer Kohäsion und die Vermeidung von sozialer Ausgrenzung
- die Erhöhung der Kompetenzen des Lehrpersonals und die Unterstützung durch Bewerbungstraining

Programm für ältere Arbeitnehmer, Bildung und Ausbildung für Pensionisten

1977 traf die Regierung eine wesentliche Entscheidung, die als Nationales Programm für ältere Arbeitnehmer von 1998 bis 2002 bekannt wurde. Sein Ziel ist die Förderung der Kompetenzen und der geistigen und physischen Ressourcen, insbesondere bei Menschen über 45, damit sie nicht schon lange vor dem offiziellen Pensionsalter zu arbeiten aufhören. Für die Durchführung dieses Programms und seiner diversen Abschnitte sind die Arbeits-, Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsministerien sowie die Organisationen des Arbeitsmarkts verantwortlich.

Das Unterrichtsministerium unterstützte die Ziele des Programms für ältere Arbeitnehmer. Forschungs- und Pilotprojekte über Unterrichtsmethoden und Formen des Arbeitsplatztrainings wurden gefördert. Insbesondere wurde für eine Verbesserung der IT-Fertigkeiten in der erwachsenen Bevölkerung gesorgt.

Die Informationsgesellschaft und die Erwachsenenbildung

Ein Hauptziel der Programme des Unterrichtsministeriums zur Vorbereitung auf die Informationsgesellschaft ist es, das Angebot von IT-Grundkenntnissen für

Erwachsene und auch für die ältere Bevölkerung zu garantieren. In den letzten Jahren wurde ein beträchtlicher Teil der Bildung und Ausbildung im Erwachsenenbereich dem Studium der Informationstechnologien gewidmet. Erwachsenenbildungseinrichtungen haben spezielle Lehrmethoden für ältere Menschen entwickelt. Beim Universitätsstudium für das Dritte Lebensalter ist zum Beispiel Informationstechnologie eines der beliebtesten Fächer. Der Computer-Führerschein ist ein Leistungstest, der für die Bedürfnisse der Arbeitswelt und der erwachsenen Bevölkerung entwickelt wurde.

Bildungsangebote, die Informationstechnologien und offene Lernumgebungen benutzen, gehören zum expandierenden Bereich der Erwachsenenbildung. Beispiele für diese Entwicklung sind die virtuelle offene Universität, höhere Bildungsabschlüsse auf Fernlernbasis, offene polytechnische Ausbildung, Vernetzungsstrukturen von Fortbildungs- und spezialisierten beruflichen Ausbildungsangeboten (OpinNet) und Netzwerke der freien Erwachsenenbildung und der Bibliotheken. Das Unterrichten und wissenschaftliche und kulturelle Sendungen in Rundfunk und TV werden in den nächsten Jahren eindeutig zunehmen, ebenso die Pläne für zahlreiche digitale Kanäle.



Lebenslanges Lernen

Eine Bildungspolitik mit Schwerpunkt auf lebenslangem Lernen bedeutet, dass folgende Überlegungen beachtet werden:

- ein umfassendes Bildungssystem in der frühen Kindheit, das die unterschiedlichen Lernbedingungen ausgleicht
- die Entwicklung von Lernfertigkeiten in der Gesamtschule
- ein hohes Bildungsniveau bei der Altersgruppe, die in den Arbeitsmarkt eintritt
- ein nahtloser Übergang für Jugendliche von der Ausbildung in die Arbeitswelt
- Möglichkeiten für Erwachsene mit lückenhafter oder veralteter Grundschulausbildung, dieses Niveau anzuheben oder auf den heutigen Stand zu bringen
- Möglichkeiten für Erwachsene, ihre Kompetenzen auf den neuesten Stand zu bringen und zu verbessern und ihre Lernfertigkeiten zu fördern.

Was in Zukunft erforderlich sein wird:

- finanzielle Unterstützungssysteme, die während des Studiums die Subsistenz der Lernenden in den verschiedenen Lebenssituationen garantieren
- Lernen außerhalb des staatlichen Bildungssystems, gleichwertig dem Lernen innerhalb des Bildungssystems
- umfassende und moderne Informations- und Beratungsdienste, was die Bildungssysteme und die diversen Unterstützungsangebote betrifft
- ein System, das die berufliche Kompetenz des Lehrpersonals stets auf den neuesten Stand bringt.

In Übereinstimmung mit den oben genannten strategischen Ausrichtungen wurde ein Aktionsprogramm für Lebenslanges Lernen vorbereitet, das zu konkreten Maßnahmen und Experimenten auf der Grundlage dieses Programms führen soll.



ERWACHSENENBILDUNG IM LAPPLAND DER NEUNZIGER JAHRE

Im Bereich der Erwachsenenbildung der Neunziger Jahre hat vor allem die Berufsausbildung für Erwachsene ihre Angebote erweitert. Ein Grund dafür war die wirtschaftliche Depression Anfang der Neunziger Jahre, die die Arbeitslosenrate erhöhte. Die Erweiterung des Bildungsangebots war eine Möglichkeit zur Verbesserung dieser Situation. Zwischen 1992 und 1997 stieg die Teilnehmerzahl im Bereich der Erwachsenenbildung deutlich an. Etwa die Hälfte der Bevölkerung nimmt jährlich an Erwachsenenbildungsaktivitäten teil.

Früher arbeiteten die Institutionen als getrennte Organisationen, die nur selten miteinander kooperierten. Veränderte Besitzverhältnisse und Finanzierungssysteme im Bereich der beruflichen Ausbildungseinrichtungen haben die Zahl der Institutionen seit 1992 auf die Hälfte reduziert. Die wichtigsten regionalen Kunden im Erwachsenenbildungsbereich sind das Arbeitsamt und die regionalen Regierungen. Bei Ankäufen gibt es eine enge Zusammenarbeit zwischen den Behörden.

Allzu viele Menschen über 45 haben keine berufliche Basisausbildung. Auf Kompetenz orientierte Abschlüsse sind eine neue Methode, um die Berufsausbildung, unabhängig vom jeweiligen Bildungsgrad, zu absolvieren. Allgemeinbildung wird ebenfalls verlangt, vor allem um das Niveau der Basis- und Lernfertigkeiten der älteren Generation zu anzuheben. Allgemeine und berufliche Ausbildung werden leider zu oft getrennt betrachtet und der Staat finanziert nur die Berufsausbildung.

Im Bereich der Erwachsenenbildung werden zahlreiche Methoden benutzt, wobei das Internet immer mehr in den Lernprozess einbezogen wird, sodass Beratungsdienste organisiert werden müssen. Ein wichtiger lokaler Anbieter von Beratungsdiensten ist das Arbeitsamt, in Bibliotheken kann man Bildungsinformationen finden, doch es gibt nach wie vor noch viele Schwächen im Beratungswesen.

Lernendes Lappland – eine Initiative zur Förderung von lebenslangem Lernen in Lappland

Das Hauptproblem der Provinz Lappland ist die sinkende Einwohnerzahl. Die Dörfer in den abgelegenen Gegenden sind verlassen, die Dienstleistungsangebote müssen zurückgeschraubt werden. Die Menschen übersiedeln in Ballungszentren, die nicht immer innerhalb von Lappland liegen. Andererseits gibt es immer mehr High-Tech-Unternehmen, der Tourismussektor blüht ebenso wie die traditionellen Sektoren in Lappland – die Forstwirtschaft, die Papier- und die Metallindustrie haben gute Zukunftsaussichten.

Sobald die Baby-Boom-Generationen in Pension gehen, wird der Mangel an Arbeitskräften auch für Lappland zu einer Gefahr werden. Vor allem die High-Tech-Unternehmen werden es schwer haben, Mitarbeiter zu finden.

Es bedeutet eine große Herausforderung, die vom Unterrichtsministerium betriebene Strategie für die Informationsgesellschaft auf allen Bildungsebenen einheitlich einzuführen. Es wird notwendig sein, Bildungsexperimente und -initiativen zu entwickeln und ihre Anwendbarkeit auf die Informationsgesellschaft zu testen. Die effektive Verbreitung der Projektergebnisse erfordert Zeit und Ressourcen.

Die Projektziele sind:

- das Niveau der Fertigkeiten in der gesamten Provinz Lappland anzuheben
- gleichwertige Bildungsangebote für alle zu garantieren
- eine Vielfalt von Arbeits- und Lernmethoden zu entwickeln
- neues Lernmaterial und neue Studienmodule zu entwickeln
- lebenslanges Lernen und die Erhaltung eines gleichbleibenden Niveaus der Fertigkeiten; die Rolle der freien Bildung erhält eine größere Bedeutung, was ihre aktivierende und koordinierende Funktion betrifft
 - innerhalb von Netzwerken und
 - zur Förderung verschiedener Organisationen – als ein Ort des Lernens – auch für ältere Menschen und für jene, die am Rande der Arbeitswelt stehen.



SCHWEDEN

Mikael Andersson (bb.)

KURZE GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG



Die Erwachsenenbildung in ihren verschiedenen Formen hatte für den Großteil des 20. Jahrhunderts eine spezielle Bedeutung innerhalb der schwedischen Gesellschaft. Bis zum Ende der Sechziger Jahre waren einige Institute für Fernunterricht (z.B. Hermods und NKI) auf diesem Gebiet sehr aktiv und sie erreichten eine große Zahl von Erwachsenen. Mitte der Sechziger Jahre war Schweden auf dem Sektor des Fernunterrichts vermutlich das Land mit der höchsten Studentenzahl im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung.

Gegen Ende der Sechziger Jahre beschloss die schwedische Regierung, die Zugangsmöglichkeiten zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu verbessern. Alle Formen der Erwachsenenbildung sollten für den einzelnen Studierenden praktisch unentgeltlich oder sehr kostengünstig sein. Eine spezielle Bildungsorganisation von kommunalen Erwachsenenbildungseinrichtungen (KOMVUX) wurde im ganzen Land etabliert. In diesen Institutionen konnten sich Erwachsene Schulbildung bis hinauf zur Oberstufe der Sekundarstufe aneignen. Die Korrespondenzkurse konnten mit diesen unentgeltlichen Institutionen nicht wirklich Schritt halten und ihre Aktivitäten nahmen ab.

Die Frage des Fernunterrichts in Schweden wurde in einer Reihe von offiziellen Untersuchungen erörtert. Auch die Gründung einer speziellen Universität für Fernunterricht, nach dem Muster der britischen Open University, wurde diskutiert. Die Regierung entschied sich dagegen und so wurde das folgende System für Fernunterricht geschaffen.

Für den Sekundarbereich des Bildungssystems wurden zwei nationale Institute eingerichtet – eines in Nordschweden, *Statens Skola för Vuxna i Härnösand, SSVH*, das andere im Süden des Landes, *Statens Skola för Vuxna i Norrköping, SSVN*. Diese Schulen hatten die Aufgabe, Kurse zu entwickeln und Fernunterricht anzubieten.

Im Tertiärbereich wurde ein völlig dezentralisiertes System aufgebaut. Das bedeutete, dass die Aufgabe, Fernlernen zu entwickeln und anzubieten, den Institutionen an den vorhandenen Universitäten überlassen wurde.

1978 wurde im Rahmen der schwedischen Bildungsrundfunk- und TV-Familie ein spezielles Unternehmen gegründet, die *schwedische Bildungsrundfunk- und Fernsehgesellschaft (UR)*.

Die Entscheidungen, die in den Siebziger Jahren im Bereich des Fernstudiums auf Universitätsebene getroffen wurden, führten zu Lernen in kleineren Gruppen, üblicherweise mit 30 Studenten pro Kurs. Die Kurse fanden normalerweise in Form des Selbststudiums statt, das durch geblockte Vorlesungen, meistens an den Wochenenden, ergänzt wurde. Diese Situation war vermutlich auf den kleinen Rahmen der Organisation für Fernlernen an den schwedischen Universitäten zurückzuführen.

Zahlreiche Maßnahmen zur Entwicklung des Fernlernens wurden als Ergänzung der traditionellen Universitätsausbildung durchgeführt. Diese Maßnahmen lassen sich als drei Schritte beschreiben.

Der erste Schritt wurde Ende der Achtziger Jahre gesetzt, als man Ressourcen auf ein Entwicklungsprogramm an der Universität von Umeå konzentrierte. Das Ziel war, die Entwicklung der ländlichen Gebiete Nordschwedens zu fördern. Durch dieses Projekt sollte auch die Universität von Umeå Gelegenheit erhalten, Sachkenntnisse im Bereich des Fernlernens zu entwickeln und durch neue Praktiken der Lernbegleitung in die vorderste Reihe zu rücken.

Die Regierung unternahm einen zweiten Schritt durch die Vergabe von Ressourcen für die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten, ein Entwicklungsmodell, das in vielen Ländern der Europäischen Union praktiziert wurde. Durch Einbeziehen des Expertenwissens von mehreren Universitäten und das Zusammenfassen vieler interessanter Perspektiven sollten stärkere Organisationen für den Fernunterricht entstehen. Diese Initiative schuf die Grundlage für viele Konsortien, die für die Entwicklung von Fernlernkursen als Gemeinschaftsprojekte verantwortlich waren.

Ein dritter Schritt wurde 1995 durch die Einberufung der Kommission für Fernlernen, DUKOM, gesetzt. Diese Kommission hatte die Aufgabe, eine nationale Zukunftsstrategie für die Entwicklung des Fernlernens vorzuschlagen.

Die Kommission unterbreitete im Jahr 1998 ihren Vorschlag („Flexibles Fernlernen“). Ein praktisches Ergebnis der Arbeit der Kommission war die Gründung des Schwedischen Instituts für Fernlernen; diese Behörde sollte die Entwicklung von Methoden und Praktiken des Fernlernens an Universitäten und im Bereich der außerschulischen Bildung mit bestimmten Abschlüssen fördern.

Die oben erwähnten Nationalen Institute für Fernunterricht, SSV, setzten ihre Arbeit auf der Unter- und Oberstufe des Sekundarbereichs fort. 1998 erhielten sie von der Regierung den Sonderauftrag, eine wichtige Rolle als unterstützende Organisation für die Entwicklung von Ressourcen für Fernunterricht an den kommunalen Schulen für Erwachsene zu übernehmen.

Oberstufe der Sekundarebene für Erwachsene

Komvux

Kommunale Erwachsenenbildung umfasst sowohl die Elementarbildung als auch die Oberstufenbildung für Erwachsene. *Komvux* entstand 1968 als eine Art Dienstleistung für Erwachsene, die ein Äquivalent für Elementar- und Oberstufenbildung benötigten. Ein neues Komvux-Curriculum trat 1994 in Kraft.





Elementarstufe in der Erwachsenenbildung

Die Elementarstufe in der Erwachsenenbildung entspricht den neun Jahren Pflichtschulausbildung. Ihre Intention ist die Schaffung einer Grundlage für die Teilnahme am Gemeindeleben, Arbeitsleben und an Weiterbildung. Die Ebene, auf der gelernt wird, hängt von den jeweiligen Qualifikationen der einzelnen Studenten ab. Das Studium gilt als abgeschlossen, sobald die individuellen Bildungsziele erreicht sind. Die Studenten entscheiden über ihr eigenes Lerntempo, die Studien können mit Beschäftigung oder Arbeitserfahrung kombiniert werden.

Die Elementarbildung im Erwachsenenbereich vermittelt Qualifikationen, die den neun Jahren Pflichtschulausbildung entsprechen. Das Pflichtschulabgangszeugnis für Erwachsene besteht aus vier Hauptfächern: Schwedisch oder Schwedisch als Zweitsprache, Englisch, Mathematik und politische Bildung. Auch andere Kurse und Fächer können in ein solches Zertifikat einbezogen werden. Die Gemeinde ist verpflichtet, jenen Erwachsenen, die das Absolvieren der Pflichtschule nicht geschafft haben, eine Elementarbildung im Erwachsenenbereich anzubieten.

Oberstufencurriculum

Oberstufencurricula für Erwachsene und Jugendliche haben die gleichen Lehrpläne und seit 1994 auch das gleiche Curriculum. Erwachsenenbildung ist das Äquivalent des Oberstufencurriculums für Jugendliche, doch die beiden sind nicht identisch. Die Qualifikationen der erwachsenen Studenten müssen entsprechend ergänzt werden, um sie auf die Ebene der Qualifikationen für Jugendliche anzuheben. Die angebotenen Kurse können sich jedoch, was Schwerpunkt, Inhalt und Umfang betrifft, von der üblichen Oberstufe im Sekundarbereich unterscheiden.

Die Studenten bestimmen die Anzahl und Kombination der Fächer selbst, sowie auch das Lerntempo. Viele Studenten belegen nur ein bis zwei Kurse. Wer entweder alle Hauptfach-Kurse beendet oder zumindest 1.420 Punkte der Oberstufe auf der Sekundarebene erreicht hat, kann ein Abschlusszeugnis des Oberstufencurriculums für Erwachsene erhalten.

Zusatzausbildung

Die Zusatzausbildung ist eine eigene Bildungsform, die Weiterbildung in einem bestimmten Beruf oder Ausbildung für einen völlig neuen Beruf anbietet. Die meisten dieser Programme dauern zwischen sechs Monaten und einem Jahr und beschäftigen sich mit Fächern wie Wirtschaft, Computerwissenschaft oder Tourismus.

Särvux

Das Curriculum der Erwachsenenbildung für geistig Behinderte entspricht dem Oberstufencurriculum für Erwachsene, es unterscheidet sich jedoch durch speziell adaptierte Lehr- und Stundenpläne. Die Aufgabe dieser Form der Erwachsenenbildung ist die Ergänzung der bisherigen Ausbildung des Schülers, entsprechend seinen früheren Studien, Erfahrungen und Fähigkeiten. *Särvux*-Programme können somit sowohl Qualifikationen in einzelnen Fächern vermitteln als auch ein Äquivalent der



Pflichtschule für geistig Behinderte oder der Berufsausbildung an höheren Schulen für geistig Behinderte sein.

Schwedisch für Immigranten

Schwedisch für Immigranten (*svi*) soll Kenntnisse der schwedischen Sprache und der schwedischen Gesellschaft vermitteln. Die Gemeinden sind verpflichtet, den neu eingewanderten Erwachsenen *svi* anzubieten. Der Unterricht wird in den verschiedenen Gemeinden oft unterschiedlich organisiert.

Nationale Institute für Fernunterricht

Es gibt zwei Nationale Institute für Fernunterricht. Sie stellen beide eine Ergänzung für Menschen dar, die nahe an ihrem Wohnort keine passenden *Komvux*-Angebote finden. Der Unterricht findet zum Teil auf Fernlernbasis statt. Außerdem besuchen die Studenten – zwecks begleitender Beratung – in regelmäßigen Abständen die SSV-Schulen.

Arbeitsmarkttraining

Arbeitsmarkttraining (*AMU*) ist ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik; es ist in erster Linie als berufliche Grundausbildung oder als berufliches Fortbildungsangebot für Arbeitslose konzipiert. Das schwedische Parlament vergibt Geld an das Nationale Arbeitsmarktservice (*AMS*), das wiederum Gelder an die regionalen Arbeitsämter und Stellenvermittlungen verteilt. Diese kaufen verschiedene Training-Packages an, z.B. von *komvux*, von kommerziellen Trainingsunternehmen oder der *AMU*-Gruppe.

Personaltraining und Entwicklung von Kompetenzen

An vielen Arbeitsplätzen wird für die Mitarbeiter ein umfangreiches Trainingsprogramm auf allen Ebenen angeboten. Innerbetriebliche Fort- und Weiterbildung dieser Art kann den Bereich von der praktischen beruflichen Ausbildung bis zu umfassenden theoretischen Studien abdecken und z.B. in Verbindung mit Universitäten und Fachhochschulen, mit Hilfe von kommunal betriebenen Ausbildungsangeboten, Arbeitsmarkttraining oder von verschiedenen kommerziellen Trainingsunternehmen durchgeführt werden.

Der Regierung ging es in den letzten Jahren darum, die Möglichkeiten für Erwachsene zu verbessern, das Oberstufencurriculum auf Fernlernbasis zu absolvieren. Diese Möglichkeit wurde hauptsächlich von den oben erwähnten SSV-Schulen angeboten. Eine zukünftige Strategie ist die Entwicklung der *KOMVUX*-Schulen, damit sie einerseits in Form von traditionellen Gemeindeschulen für Erwachsene und andererseits als Organisation für Fernunterricht funktionieren können. Zu diesem Zweck wurde eine Sondereinheit zusammengestellt, die aus SSV-Projektmitgliedern und einer speziellen Management-Einrichtung des Unterrichtsministeriums besteht.

Außerschulische Bildungsabschlüsse / Volksbildung

Hier gibt es sehr breit gestreute und umfassende Aktivitäten. Etwa 75% der Schweden zwischen 18 und 75 Jahren haben sich irgendwann einmal einem Studienzirkel angeschlossen; etwa 40% nahmen in den letzten drei Jahren an mindestens einem Studienzirkel teil. 13% haben einen Volkshochschulkurs besucht, 8% nahmen an einem längeren VHS-Kurs teil.



Volksbildung wird vor allem durch staatliche Stipendien, über regionale Regierungen und lokale Gemeinderäte finanziert. Das Parlament hat die Ziele und Bedingungen für die Gewährung von staatlicher Unterstützung für Volksbildung folgendermaßen festgelegt:

- Die Menschen müssen die Möglichkeit haben, ihre Lebenssituation zu beeinflussen und an der sozialen Entwicklung teilzunehmen. Demokratisches Verhalten soll bestärkt und entwickelt werden. Das kulturelle Interesse ist zu verbreitern und individuelle Kreativität zu fördern.
- Die Volksbildung muss Prioritäten bei jenen Aktivitäten setzen, die auf das Überbrücken von Bildungslücken abzielen und für Leute eingerichtet sind, die im Bildungsbereich oder sozial und kulturell benachteiligt sind. Besonders wichtige Zielgruppen sind Menschen ausländischer Herkunft, physisch oder mental belastete Teilnehmer und Beschäftigungslose.

Der Studienzirkel ist die typische Form der schwedischen Volksbildung. Eine kleine Gruppe trifft sich regelmäßig innerhalb einer bestimmten Zeitspanne, meistens an einem Abend pro Woche, um ein bestimmtes Fach oder Thema zu studieren oder an einer kulturellen Tätigkeit teilzunehmen. Der Zirkel besteht aus 5-12 Teilnehmern, einer von ihnen ist der Leiter.

Die Studienzirkel basieren auf demokratischen Werten, alle Teilnehmer sind für die Arbeit verantwortlich. Die Studien werden gemeinsam geplant und sind auf die persönlichen Bedürfnisse und Interessen abgestimmt. Ein wichtiger Teil der Methodologie der Studienzirkel ist der Erfahrungs- und Ideenaustausch unter den Teilnehmern und die Auseinandersetzung mit dem gewählten Studienfach.

Ein wesentlicher Teil der Arbeit im Bereich der Volksbildung, sowohl in Studienverbänden als auch in Volkshochschulen, findet in enger Zusammenarbeit zwischen Basisinitiativen und anderen Organisationen statt, die entweder Mitglieder von Studienverbänden und/oder Organisationen sind, die für Volkshochschulen verantwortlich sind.

Nationaler Beirat für Erwachsenenbildung

Der Beirat ist ein nationaler Verband für Volksbildungsorganisationen. Er verteilt staatliche Stipendien an die Studienverbände und Volkshochschulen, aktualisiert die Aktivitäten und evaluiert sie. Der Beirat begutachtet auch die Politik der Volksbildung und koordiniert internationale Kontakte.

In den letzten Jahren gab es viele interessante Entwicklungen, vor allem im Rahmen der Struktur des Netzwerks für Erwachsenenbildung (Folkbildningsnätet).

Hochschulbildung

Im schwedischen System der Hochschulbildung gab es in den letzten Jahrzehnten zwei wichtige Reformen, die erste im Jahr 1977, die zweite 1993. 1993 erhielten die Universitäten und Institutionen für Hochschulbildung größere Autonomie. Heute legt die Zentralregierung gewisse, vorwiegend finanzielle Ziele und Parameter fest und delegiert Entscheidungen, die die Orientierung der angebotenen Bildungsprogramme betreffen, an die Institutionen für Hochschulbildung.

Parlament und Regierung sind im Wesentlichen für die Hochschulbildung in Schweden verantwortlich. Universitäten und Institutionen für Hochschulbildung sind unabhängige Zusammenschlüsse innerhalb des staatlichen Rahmens. Außerdem gibt es zentrale Regierungsstellen, die Fragen der Hochschulbildung bearbeiten.

Im Bereich der Hochschulbildung fand im 20. Jahrhundert eine enorme Expansion statt. Heute belegen etwa 250.000 Menschen ein Vollstudium an schwedischen Universitäten und Institutionen für Hochschulbildung. In der ersten Hälfte der letzten Dekade wuchs die Zahl der neuen Studenten um etwa 42%.

Um sich für das Studium an einer schwedischen Universität oder an einer Institution für Hochschulbildung zu qualifizieren, muss man gewisse Kriterien erfüllen. Zu diesen Erfordernissen gehören der Nachweis bestimmter allgemeiner Qualifikationen und spezielle Kurskriterien. Die allgemeinen Qualifikationen sind für die gesamte höhere Bildung in Schweden identisch.

Studenten an einer Institution für höhere Bildung können staatliche Unterstützungen in Form von Studienbeihilfen erhalten. Für den Erhalt der Studienbeihilfe muss der Student gewisse Voraussetzungen erfüllen. Die Studienbeihilfe besteht aus zwei Teilen: als Stipendium und als Kredit. Auch Ausländer können Studienbeihilfe erhalten, wenn sie über längere Zeit in Schweden wohnen (über 2 Jahre).

An den schwedischen Universitäten und Hochschulinstitutionen studieren mehr Frauen als Männer. Andererseits gibt es mehr männliche Lehrer als weibliche, vor allem unter dem älteren akademischen Personal. Die Regierung bemüht sich um eine ausgeglichene geschlechtsspezifische Balance an den Universitäten und Hochschulinstitutionen. Daher wurden neue Professuren geschaffen. Diese Maßnahme hat jedoch zu zahlreichen Diskussionen geführt.

Fernlernen nach dem Abschluss der Sekundärstufe ist in Schweden mittlerweile völlig etabliert. Nach dem vorherrschenden und gesetzlich vorgeschriebenen Prinzip der Hochschulbildung müssen alle Hochschuleinrichtungen in einer Form organisiert sein, die eine faire geographische und soziale Verteilung von Bildungsmöglichkeiten und einen Zugang zur Fortbildung gewährleistet.

Kontinuierliche Weiterbildungsangebote nach dem Sekundarabschluss sind im Bereich des Fernstudiums durch ein höchst dezentralisiertes System charakterisiert. Institutionelle Strukturen, Produktions- und Anbietersformen variieren von einer Universität zur anderen. Jede Abteilung, die mit Fernlernen zu tun hat, ist selbst für das Kursprogramm und für die benutzten Medien und Methoden verantwortlich. Es gibt keine zentrale Kontrolle für Fernlernen und den Universitäten werden auch keinerlei Beschränkungen in Bezug auf die Freiheit der einzelnen Abteilungen auferlegt, wie sie ihren Fernunterricht organisieren. Der Fernunterricht bildet einen integralen Bestandteil der Aktivitäten der Abteilungen, und ein „Fern-Lehrer“ hat normalerweise auch konventionelle Lehrverpflichtungen.

Zur Förderung der Entwicklung des Fernlernens wurden verschiedene Konsortien eingerichtet. Die wichtigsten sind:





Schwedisches Konsortium für Fernunterricht

Das schwedische Konsortium für Fernunterricht wurde im Juni 1993 von den Universitäten in Lund, Linköping, Umeå, Uppsala und Växjö und vom Königlichen Technologischen Institut in Stockholm eingerichtet; das Konsortium wird vom Staat durch das schwedische Zentrum für Fernunterricht und seine Mitgliedsinstitutionen ko-finanziert. Das Konsortium war der erste Versuch einer breiteren Bildungskooperation innerhalb des schwedischen akademischen Systems. Regionale Verantwortliche sind für die Umsetzung in den einzelnen Mitgliedsinstitutionen zuständig und werden von einem eingesetzten Gremium angeleitet.

Bis heute haben etwa 7.000 Studenten an Kursen teilgenommen, ca. 250 Lehrer haben zur Entwicklung und Durchführung von Kursen beigetragen.

Westschwedisches Konsortium für Fernunterricht

Das Konsortium wurde 1994 von den Vizerektoren der Universitäten im Westen Schwedens geschaffen. Sein Ziel ist es, an Fernlernangeboten auf Universitätsebene mitzuarbeiten, um mit Hilfe gemeinschaftlicher Planung und Entwicklung, durch Evaluationsstrategien und partnerschaftliche Arbeit Information über Fernlernen anzubieten und zu verbreiten. Außerdem will das Konsortium Lehrkompetenzen und -fertigkeiten im Bereich des Fernlernens kontinuierlich weiterentwickeln.

Schwedische Universität für Fernunterricht, SDH

SDH ist das jüngste Konsortium; es besteht aus der Universität von Örebro, den regionalen Universitäten von Gävle und Karlskrona-Ronneby, der Universität von Mittelschweden, der außerschulischen Studienvereinigung TBV und dem schwedischen Bildungsrundfunk und Fernsehen. Die Nationalagentur für den Hochschulbereich (Högskoleverket) ist eine zentrale Behörde für Hochschulangelegenheiten. Zu ihren Aufgaben zählen Evaluation und Zertifizierung, Qualitätsprüfungen, Entwicklungen im Bereich der Hochschulbildung, Forschung und Analyse, Supervision, internationale Fragen und Studieninformationen. Sie ist auch für die Koordinierung des schwedischen Universitätsnetzwerks (SUNET) verantwortlich. Die Agentur bietet außerdem einen Online-Katalog der vorhandenen Kurse an (ASKEN).

Staatliche Initiativen

Kommission für Fernunterricht, DUKOM

Die staatliche Sonderkommission DUKOM fungierte zwischen 1995 und 1998. Die Kommission hatte die Aufgabe, einen Antrag vorzulegen, wie eine langfristige Strategie zur Entwicklung des modernen Fernlernens mit Unterstützung von IT auszusehen habe. DUKOM förderte 100 lokale Projekte – als Quelle für das Hintergrundmaterial dieses Antrags. 42 Projekte im Bereich der Hochschulbildung, 35 außerschulische Bildungsprojekte und 23 Projekte im Bereich der Erwachsenenbildung, auf kommunalen und „anderen“ Ebenen, erhielten von DUKOM finanzielle Unterstützung. Etwa 10 Millionen Euro wurden unter diesen 100 Projekten aufgeteilt.



Pädagogische Ideen

DUKOM stellte in seiner Einladung an verschiedene Bildungsanbieter, um finanzielle Förderung anzusuchen, fest, dass der Ausgangspunkt für die Entwicklungsarbeit in dem Projekt sowohl die Eigenverantwortung der Studenten für ihre Studien sei als auch eine Verbesserung der Möglichkeiten, Art, Zeit und Tempo der Studien zu bestimmen.

Schwedisches Institut für Fernunterricht, SIDE

SIDE wurde 1999 gegründet. Das Institut soll die Entwicklung von Fernunterricht im Bereich der Hochschulbildung und Bildung fördern, die nicht im Rahmen der Institutionen stattfindet. SIDE wird auch als nationaler Repräsentant in internationalen Belangen des Fernlernens auftreten, es wird finanzielle Unterstützung für Entwicklungsprojekte im Bereich des flexiblen Lernens und des Fernunterrichts vergeben und außerdem eine nationale Web-site mit Ressourcen für Fernunterricht einrichten.

In den ersten beiden Jahren erhält SIDE ein Jahresbudget von 5,6 Millionen Euro. Dieses Budget wird sich ab 2001 wahrscheinlich noch erhöhen. Das Personal wird aus 15 Angestellten bestehen.

Staatliche Sondereinheit zur Entwicklung von Fernunterricht im Bereich der Erwachsenenbildung

Diese Gruppe arbeitet am Einsatz von Fernlern-Methoden in Erwachsenenbildungseinrichtungen für Angebote im Oberstufenbereich. Die Sondereinheit ist seit 1998 im Einsatz und arbeitet mit den beiden Nationalen Instituten für Fernunterricht, SSV, zusammen. Die praktische Arbeit wird auf Projektbasis durchgeführt. Die Gruppe wird vom Unterrichtsministerium geleitet und finanziert. Das Jahresbudget beträgt 1 Million Euro.

Kunskapslyftet, die Erwachsenenbildungsinitiative

Die Erwachsenenbildungsinitiative basiert auf einem Fünfjahresprogramm für Investition und Entwicklung in der Erwachsenenbildung, das 1997 von der schwedischen Regierung eingeleitet wurde. Ihr Ziel ist es, die Hoffnungen und Erwartungen, die die Teilnehmer an Bildungs- und Ausbildungsangeboten, die staatlichen Behörden und die Industrie in die Programme gesetzt haben, tatsächlich zu verwirklichen.

Die wichtigste Zielgruppe dieser Initiative sind arbeitslose Erwachsene, denen die drei Jahre Oberstufenbildung des Sekundarbereichs fehlen. Die Initiative will das Selbstbewusstsein der Menschen erhöhen, ihre Anstellungsmöglichkeiten verbessern und ihre Fähigkeit entfalten, sich innerhalb ihres Arbeitsbereichs persönlich zu entwickeln. Das Programm soll den Teilnehmern helfen, sich die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen anzueignen, um auf Hochschulebene zu studieren; es soll außerdem den Grundstein für lebenslanges Lernen legen.

Kommission für qualifizierte Berufsausbildung, KY

Innerhalb der nächsten Jahre wird ein Pilotprojekt, in dem es um qualifizierte Berufsausbildung geht, durchgeführt werden. Qualifizierte Berufsausbildung ist eine neue Form der Ausbildung nach dem Sekundarabschluss, wobei ein Drittel der Zeit



der fortgeschrittenen Anwendung von theoretischem Wissen am Arbeitsplatz gewidmet ist. Das hat also nichts mehr mit der traditionellen Lehrlingszeit zu tun, sondern mit aktivem Lernen am Arbeitsplatz und mit Problemlösungen in einem allgemeinen Bildungskontext. Die Kurse basieren auf der engen Zusammenarbeit zwischen den Betrieben und den diversen Kursanbietern (Oberstufenbildung des Sekundarbereichs, kommunale Erwachsenenbildung, Hochschulbildung, Unternehmen).

Die Kurse sind für Studenten, die direkt von der Oberstufe des Sekundarbereichs kommen, sowie für bereits in Beschäftigung Stehende, die ihre Fertigkeiten auf bestimmten Gebieten entwickeln wollen.

Nichtstaatliche Initiativen

Schwedischer Verband für Fernunterricht, SADE

SADE wurde 1984 gegründet, um das Fernlernen in Schweden zu fördern. Der Verband ist eine nicht-staatliche Organisation (NGO), zu seinen Mitglieder zählen sowohl Privatpersonen als auch Organisationen.

NITUS

Nitus, das Netzwerk für IT-gestützte Ausbildung in lokalen Lernzentren, ist eine Non-Profit-Organisation, die den Zugang zur Hochschulbildung auch außerhalb der Universitätsstädte ermöglicht. 66 Gemeinden sind derzeit Mitglieder dieser Organisation. Nitus arbeitet mit 14 Hochschulen und regionalen Universitäten zusammen, die formell für die abgehaltenen Kurse verantwortlich sind. Nitus stellt den Studenten Lehrmittel wie etwa Videokonferenzen, Lernwerkzeuge aus dem Internet und Präsenzlehrgänge auf kommunaler Ebene zur Verfügung.

Hermods

Hermods ist die älteste Organisation für Fernlernen, sie wurde 1898 als Korrespondenzschule gegründet und existiert bis heute. Es gibt Kurse auf Oberstufenniveau im Sekundarbereich und auf Universitätsniveau sowie verschiedene andere Spezialkurse. Hermods arbeitet auch mit vielen höheren Schulen im Oberstufenbereich zusammen, um eine Mischung aus Fernlernen und Lernen im Rahmen der Universität anzubieten.

Schwedischer Bildungsrundfunk und Fernsehen

Der schwedische Bildungsrundfunk, UR, ist ein Teil der schwedischen Rundfunkfamilie des öffentlichen Dienstes. UR ist eine GmbH, er gehört einer speziellen staatlichen Stiftung an. UR hat ein Sonderabkommen mit der Regierung, dadurch hat er das Anrecht auf finanzielle Förderung aus den nationalen Lizenzgebühren und kann über das staatlich betriebene Satelliten-Netzwerk senden.

UR wurde 1978 zu dem Zweck gegründet, Fernlernen auf einer Ebene anzubieten, die außerhalb der staatlichen Institutionen liegt. Im Lauf der Jahre hat UR mit zahlreichen Organisationen für Fernlernen zusammengearbeitet – sie boten Kurse an, die sich auf gesendetes Material stützten. UR ist derzeit Mitglied des Konsortiums für Fernunterricht im Hochschulbereich („Svenska Distanshögskolan“).

Stiftung für Wissen und Kompetenz, KK-stiftelsen (KKS)

KKS wurde 1994 vom schwedischen Staat gegründet. Die Stiftung erhielt 460 Millionen Euro Gründungskapital. Ziel der KKS ist die Unterstützung der Entwicklung von Kompetenzen und die Schaffung von Bedingungen für das Wirtschaftswachstum. KKS unterstützt den Gebrauch von IT und trägt zur Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Industrie, Universität und Forschung bei.

Die Stiftung vergibt finanzielle Mittel an Pilotprojekte, bisher hat sie etwa 100 Millionen Euro an verschiedene Projekte verteilt. KKS betreibt eine Web-Datenbank (KNUT) mit Informationen über alle KKS-geförderten Projekte sowie über zahlreiche andere Projekte.



Abkürzungen

AMU	Arbeitsmarkttraining
AMS	zuständige Behörde für Entwicklungen am Arbeitsmarkt
DUKOM	Kommission für Fernunterricht
KKS	Stiftung für Wissen und Kompetenz
KOMVUX	Bildungsorganisation kommunaler Erwachsenenbildungseinrichtungen
KY	Kommission für qualifizierte Berufsausbildung
SSV	Nationale Institute für Fernunterricht
SIDE	Schwedisches Institut für Fernunterricht
SADE	Schwedischer Verband für Fernunterricht
VHS	Volkshochschule



ÖSTERREICH

Gitta Stagl, Margarete Wallmann

ERWACHSENENBILDUNG IN ÖSTERREICH

Struktur

Der Begriff *Erwachsenenbildung* bezeichnet zahlreiche Institutionen und Organisationen von äußerst unterschiedlichem Charakter. Man benützt diesen Begriff auch für spezifische Formen im freiwilligen, nicht regulierten Bildungsbereich für Erwachsene aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen. Hervorgegangen sind diese vielen verschiedenen Institutionen ursprünglich aus der Absicht sowohl des fortschrittlichen als auch des konservativen Lagers, mit Hilfe von Bildungsangeboten einen Einfluss auf Bildung und Ausbildung auszuüben. Auch die diversen sozialen Interessensgruppen waren bereit, auf bestimmte Zwecke zugeschnittene Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen.

Da die institutionalisierte Ausbildung über lange Zeit so rigide und undurchlässig war, dass sie einem großen Teil der Bevölkerung den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen verwehrte, hat sich eine nicht institutionalisierte Nische als eine Art Nebenprodukt herausgebildet. Die Erwachsenenbildung spielte bei der Entwicklung von neuen Lehr- und Lernformen eine entscheidende Rolle, so dass sich diese nicht formalisierte Zugangsform allmählich von einem Nachteil in einen Vorteil verwandelte. Die meisten Kurse waren für ganz normale, nicht besonders gebildete Menschen bestimmt, die sich für verschiedene Themen interessierten und lernbegierig und ausgehungert nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen waren, die in einer klaren und unverblünten Sprache vermittelt wurden.

Faschismus und Krieg schafften alle Formen von Bildung ab, die mit Aufklärung, Wissen, aktiver Teilnahme und kritischem Denken verbunden waren. Nach dem Zweiten Weltkrieg stand Bildung wieder ganz oben auf der politischen Tagesordnung, sie sollte zu einem wichtigen Werkzeug werden, um die Kluft zwischen den gegnerischen politischen Lagern, die im Österreich der Vorkriegszeit geherrscht hatte, zu überbrücken. Bildung galt als ein zentrales Werkzeug zur Schaffung eines gemeinsamen, neutralen und vorurteilsfreien Systems zum Nutzen einer, wie man hoffte, nicht mehr „gespaltenen“ österreichischen Bevölkerung. Allerdings waren über Jahre die intellektuellen, kulturellen und politischen Werke abgelehnt und abgeschafft, wenn nicht gar zerstört worden, während man ihre Befürworter und Schöpfer ermordet oder vertrieben hatte; so blieb wenig übrig, auf dem die Erwachsenenbildung aufbauen konnte.

Die Fünfziger und Sechziger Jahre waren vom Kampf um wirtschaftliche Genesung und von den politischen Bestrebungen gekennzeichnet, das empfindliche Gleichgewicht zwischen den verschiedenen politischen Lagern und den unterschiedlichen sozialen Gruppen aufrechtzuerhalten. Das bedeutete: jede Institution hatte ihre eigene Form der Erwachsenenbildung, an der sie festhielt. Die Arbeitgeberorganisation gründete eine Fortbildungseinrichtung, die auf Fachkräfte und in Beschäftigung Stehende orientiert war, beziehungsweise auf Selbstständige im Bereich von Handel,



Gewerbe und Technik (WIFI). Die Gewerkschaften und ihre Bündnispartner richteten für die große Mehrheit der unselbstständig Beschäftigten ein Institut zur Verbesserung und Entwicklung ihrer Fertigkeiten ein.

Die verschiedenen religiösen Organisationen wiederum hatten und haben ihre eigenen Einrichtungen für Erwachsenenbildungsprogramme. In diesen religiösen Vereinen kommt der dominierende katholische und der geringere protestantische Einfluss in einem starken Zusammenschluss von verschiedenen christlichen Institutionen zur Geltung. Sie bieten allgemeine und freie Erwachsenenbildung an, die auf christlichen Haltungen und Werten basiert.

Aus dem Konzept einer eindeutig nicht religiösen, weitgefächerten und freizügigen Auswahl an Bildungsmöglichkeiten für alle, die sich für allgemeine und populäre Bereiche interessierten – etwa für Geschichte, Sprachen, Kunsthandwerk und Bewegungsunterricht –, entstand eine Kette von vereinsmäßig organisierten Institutionen, die man Volkshochschulen nennt. Der Begriff Volkshochschulen kann als programmatische Erklärung verstanden werden: Hochschulangebote für die ganze Nation.

In den Siebziger Jahren wurde im Bildungsbereich nicht mehr die reibungslose Einheit einer geteilten Nation demonstriert. Bildung wurde zu einem zentralen Thema für die Öffentlichkeit und den Staat. Die traditionelle Kluft zwischen der „Kurzzeit“-Bildung für die Mehrheit und dem jahrelangem Studium für einige wenige sollte überwunden werden. Damals begann die Erwachsenenbildung aus ihrem Schattendasein zu treten und ein Bestandteil der Initiativen der Bildungsreform zu werden.

Die Erwachsenenbildung konnte diese Rolle aufgrund ihres Charakters als flexibler, durchlässiger, breit gestreuter und vielfältiger Bildungszweig spielen, der außerhalb der formalisierten, traditionellen, streng regulierten und institutionalisierten Bildungsformen existierte. Das entsprechende Gesetz wurde 1973 verabschiedet; darin steht, dass die Erwachsenenbildung eine Frage von höchstem Interesse für die Öffentlichkeit ist, ein Bildungszweig, der vom Staat in all seinen Bemühungen gefördert, unterstützt, ermutigt und subventioniert werden muss, ohne dabei sein Recht auf eine unabhängige Programmgestaltung zu verlieren.

Bildungsauftrag

Dieses Gesetz besagte, dass die Erwachsenenbildung und die öffentlichen Bibliotheken staatliche Subventionen erhalten sollen, um „Institutionen und Aktivitäten zu unterstützen, die auf die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und kritischen Fähigkeiten abzielen, sowie auf die Entwicklung individueller Begabungen im Sinne einer kontinuierlichen Weiterbildungsmöglichkeit“. (Förderungsgesetz, 21. März 1973)

Mit der Verabschiedung dieses Gesetzes und mit den besten Intentionen berief sich die Verwaltungshoheit auf ihr eigenes Interessensgebiet und entschied sich für ihre eigene Erwachsenenbildungsabteilung. Religiöse, soziale und politische Interessensgruppen, Gemeinden und Landesregierungen hatten sowohl einen interessierten



Partner als auch einen neuen Rivalen mit eigenen, unverkennbaren Interessen gewonnen.

Mit Hilfe des Gesetzes sollten nun die strukturellen Probleme von Bildung und Ausbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung in Angriff genommen werden. Die vergebenen Mittel sollten die berufliche Ausbildung und die nicht auf berufliche Abschlüsse orientierte Bildung und Ausbildung fördern; sie sollten zu wissenschaftlicher Forschung und zur Verbreitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ermutigen; sie sollten Maßnahmen zur Abschaffung der Ungleichheit im Bildungsbereich fördern und einen offenen Zugang zu Bildung und zum Zweiten Bildungsweg anbieten; sie sollten die Finanzierung von Publikationen über Erwachsenenbildung sowie neue, besser zugängliche Systeme für Bibliotheken ermöglichen.

Ein Knotenpunkt für diese Bestrebung war die Einrichtung von Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung in allen neun österreichischen Bundesländern. Diese Konstruktion war von Anfang an für Konflikte verschiedener Art anfällig. Die Abteilung für Erwachsenenbildung im Bundesministerium – Vollstreckerin des oben erwähnten Gesetzes – und die Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung konzentrierten sich auf Strukturprobleme, während die verschiedenen unabhängigen Vereine ihren Weg mit unabhängigen Programmen fortsetzen wollten. Die Abteilung war ein willkommener Partner; sie bot finanzielle Unterstützung und Subventionen an sowie Gelder für zusätzliches Personal, für verschiedene Vortragsreihen und Projekte.

Dort, wo die Abteilung ihren Bildungsauftrag als Notwendigkeit verstand, neue Initiativen außerhalb des traditionellen Bereichs der Erwachsenenbildung zu setzen, stieß sie trotz aller Versuche, zu versöhnen und zu beruhigen, auf Ablehnung und Animosität. Genannt sei in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit zwischen Universität und Erwachsenenbildung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Forschung, Einrichtungen für die Publikation von Studienmaterial und Büchern über verschiedene Aspekte der Erwachsenenbildung, die Herausbildung von außerordentlichen und innovativen Formen, was die Nutzung, Versorgung und Struktur der Bibliotheken betraf, oder die Vereine zur Förderung der Forschung im Bereich des offenen Lernens auf Fernlernbasis.

Einige wichtige Maßnahmen taten dennoch ihre Wirkung und führten zu Veränderungen in der Erwachsenenbildung. Zur Bewahrung der Vielfalt und Unabhängigkeit wurde die Generalversammlung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gegründet, um eine Plattform sowohl für beratende Aufgaben als auch zur Vertiefung der Kommunikation zwischen der Abteilung für Erwachsenenbildung im Bundesministerium und ihren regionalen Dienststellen einzurichten. Die Abteilung für Erwachsenenbildung schuf einen programmatischen Bezugsrahmen, um die Kooperation zu fördern und verschiedene zentrale Themen gemeinsam in Angriff zu nehmen. Der programmatische Bezugsrahmen sollte das systematische Herangehen an strukturelle Probleme im Bereich der Erwachsenenbildung ermöglichen und verstand sich als Einladung an die verschiedenen Institutionen, an der Entwicklung eines zukünftigen Netzwerks zur Schaffung synergetischer Effekte in der Erwachsenenbildung teilzunehmen.

Eher einzigartig ist die Bereitstellung eines Instituts für Weiterbildung und Ausbildung der Ausbildner, Referenten und Pädagogen in Oberösterreich (BIFEB). Dieses Institut bietet Seminare und Workshops über Supervision, Managementaufgaben und gruppendynamische Prozesse an, Seminare über allgemeine Themen der Erwachsenenbildung, Workshops für Sprachreferenten, Tutoren und Autoren, die Material in den Bereichen Pädagogik, Lernen und Unterrichten publizieren.

Ein anderer landesweiter Schwerpunkt ist die Bereitstellung von finanzieller und programmatischer Unterstützung für den Zweiten Bildungsweg. In Österreich ist für jede Art von qualifizierter Arbeit ein Hauptschulabschluss erforderlich, der über den zweiten Bildungsweg nachgeholt werden kann. Für den Zugang zur Hochschulbildung wird ein Maturazeugnis verlangt, der Zweite Bildungsweg bietet externen Studenten das Ablegen von Matura-ähnlichen Prüfungen an (Externistenprüfung) oder ein Examen, das die Befähigung für bestimmte Studien bescheinigt (SBP – Studienberechtigungsprüfung) oder (eine Neuheit) eines, das ein Zertifikat für höhere Qualifikation in Englisch, Deutsch, Mathematik sowie eine Fachbereichsarbeit aus dem eigenen Praxisfeld (BRP – Berufsreifeprüfung) beinhaltet.



In den letzten zehn Jahren haben mehrere Volkshochschulen sorgfältig strukturierte Curricula für den allgemeinen Hauptschulabschluss entwickelt und angeboten. Einige Volkshochschulen haben sich auf Kursangebote und tutorielle Begleitangebote für Lernende ohne Maturaniveau spezialisiert. Gleichzeitig gibt es als Antwort auf die gestiegene Nachfrage für Fremdsprachenlernen, etwa für die Sprachen der Nachbarländer, aber auch für Tausende von Migranten, die Deutsch lernen wollen, eine Vielfalt von Angeboten. Die verschiedenen Institutionen bieten nicht nur eine reiche Auswahl an Sprachen, Ebenen und Materialien, es wird auch eine Vielzahl von Methoden angewendet, von Intensivkursen mit Präsenzunterricht und Zusatzaufgaben für zu Hause bis zu rudimentären Formen von Tele-Learning (Fernunterricht) und selbstständigem Lernen in Kombination mit angeleitetem Lernen.

Ungelöste strukturelle Probleme

Die allgemeine Verlagerung in Richtung dessen, was man als das „freie Spiel“ der Kräfte des Marktes bezeichnet, stellte nicht nur eine Herausforderung für traditionelle, seit langem bestehende Vorstellungen von Erwachsenenbildungszentren dar, sie verwandelte den Sektor der Erwachsenenbildung auch in ein begehrenswertes Objekt für Profitwirtschaft.

Diese Herausforderung verlangt nach Maßnahmen gegen die fast natürliche Beharrungstendenz von Institutionen, an gewohnten und seit langer Zeit erprobten Formen von Konventionalität und Eigeninteresse festzuhalten, sie stellt aber auch eine Bedrohung für eine große Vielzahl von Angeboten dar, die Freizeit, Neugier, Vergnügen und Leistung miteinander zu verbinden suchen. Genau diese Kombination war aber einmal das Gütezeichen der Erwachsenenbildungsangebote. Ohne Zweifel kann man über Studiengebühren diskutieren, auch wenn früher einmal Gratisangebote vorherrschten – doch die Notwendigkeit, leichter zugängliche Bildungseinrichtungen anzubieten, entsprechende pädagogische Strukturen zu schaf-



fen, Know-how, Wissen und eine Menge Ressourcen in moderne und wirksame Lernformen zu investieren, erfordert eine Form der finanziellen Unterstützung, die sich mit Profitmacherei nicht vereinbaren lässt. Die nationale und regionale Subventionierung ist eine wichtige Aufgabe für jedes langfristige Bildungsunternehmen und vor allem für jede langfristige Bildungspolitik. Diese Herausforderung und die Tendenz, immer wieder von neuem zu lernen, sich sein Leben lang weiterzubilden und in Bezug auf Fertigkeiten und Kompetenzen flexibel zu bleiben, macht gewisse Veränderungen im Hinblick auf den Schwerpunkt des Erwachsenenbildungssektors erforderlich.

Der Erwachsenenbildungssektor muss jene Kapazitäten voll ausnützen, die außerhalb seiner eigenen institutionellen Einrichtungen stattfinden, indem er als Anbieter und Förderer von Brücken und Zugängen zwischen den verschiedenen formalisierten Bildungssektoren fungiert und gleichzeitig seine informellen Qualitäten bewahrt. Er muss neue Formen der Zusammenarbeit suchen, etwa durch Annäherung an Sektoren wie Kunst und Kultur, Klein- und Mittelbetriebe, Bibliotheken und Mediatheken, Universitäten und andere Bereiche der Tertiärstufe. Er muss seine oft gelobte Flexibilität und Durchlässigkeit nutzen, indem er aus der traditionellen, an Lehrer und Schulen gebundenen Bildungsumgebung herauszutreten wagt und offene, flexible und selbstständige Studienangebote auf der Basis und mit Hilfe von IT zur Verfügung stellt.

Das Anbieten von flexiblen Lernformen zielt nicht nur darauf ab, jene anzusprechen, die bereits eine (Fach-)Ausbildung haben, sondern auch neue Gruppen von Lernenden. Offene und flexible Lernformen tragen dazu bei, einen unbezahlbaren Vorzug der Erwachsenenbildung im Besonderen und der nicht formalisierten, nicht institutionalisierten Bildung im Allgemeinen, zu bewahren: Standardisierte Formen, die in der Lage sind, individuelle Bedürfnisse und Mängel, Wünsche und pädagogische Ziele auf einen Nenner zu bringen.

Es wäre hilfreich, einen Schritt hin zu flexiblen und individualisierten Lernformen und somit zu auf das Individuum abgestimmten Lernangeboten und Zugängen zu Wissensressourcen zu machen, und gleichzeitig zwei zentrale Probleme der Erwachsenenbildung zu bewältigen: zum einen den Mangel an klaren Vorgaben für Leistungsstandards und die fehlende Entwicklung eines Anerkennungs- und Anrechnungssystems sowie zum anderen die nach wie vor strenge Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und der nicht auf berufliche Abschlüsse orientierten Bildung und Ausbildung.

Mangelnde Vereinheitlichung ist kein spezifisches Merkmal der Erwachsenenbildung, sondern ein mehr oder weniger allgemeines Merkmal der österreichischen Bildungslandschaft. Das Fehlen der Standardisierung lässt nicht nur sehr viel Raum für Willkür und persönliche Abhängigkeit, gerade dort, wo man ganz offensichtlich klar umrissene Aufgaben und Kompetenzen brauchen würde, es ist auch ein entscheidendes Hindernis für die individuelle und allgemeine Mobilität im Ausbildungsbereich und bei der Aneignung von Wissen. Die mangelhafte Vereinheitlichung und das Fehlen eines Anrechenbarkeitssystems, das es ermöglicht, sich selbst und andere einschätzen zu können, wirken sich auf die freie und rationale

Wahl im Bildungs- und Ausbildungssektor höchst nachteilig aus. Mangelhafte Standardisierung behindert die Internationalisierung und Mobilität der Beschäftigten sowie den Erfahrungsaustausch auf allen theoretischen und praktischen Gebieten. Die Vereinheitlichung ist nicht nur für die Durchlässigkeit von großer Bedeutung, sie ist auch ein wichtiges Mittel zur Einführung und Entwicklung von Selbstlern- und Fernlernmethoden für selbstständiges Lernen.

Die nach wie vor herrschende Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und allgemeiner Bildung zur Erweiterung des Wissenshorizonts entspringt der eindeutig anachronistischen, überholten Vorstellung von humanistischer Bildung im 19. Jahrhundert, die sich als Bildung für die Wohlhabenden definierte. Die neuesten Entwicklungen haben diese Vorstellungen gewissermaßen verdrängt. Die Verarbeitung von Information und ihre Umwandlung in Wissen sowie der vielseitige Einsatz von Sprache sind ungeheuer wichtig geworden; das zunehmende Begreifen und Produzieren von schriftlichen Formen, das Erfassen von Strukturelementen und die Kompetenz „zu lesen“, was vor sich geht, konstituieren die Hauptelemente jedes Bildungs- und Ausbildungsverfahrens. All diese Komponenten werden heute als Bestandteile des modernen Lernprozesses betrachtet.



Als logische Folge aus all diesen Gegebenheiten initiierte die Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland einen sorgfältig strukturierten Weiterbildungskurs für Aus- und Weiterbildner, Referenten und Pädagogen im Bereich der beruflichen, der firmeninternen und der freien, nicht auf berufliche Ausbildung orientierten Bildung. Die Entwicklung des Kurses beruhte auf der Zusammenarbeit zwischen einer einschlägigen Agentur für Beratung, Bildung, Betreuung und für die Entwicklung flexibler Strukturen im Hinblick auf alle Arten von Arbeitsaufgaben (TOPS) und einem interdisziplinären Institut für Forschung und Fortbildung (ebenfalls eine Zusammenarbeit dreier verschiedener Universitäten), das sich mit der Betrachtung und der Analyse von sozialen Problemen als Lernprozessen befasst. Dieser Kurs beschäftigt sich mit Lernen und Unterrichten, Lernen und Ausbildungsbedürfnissen, Wissens- und Informationsangeboten, Konfliktmediation und Beratung, er wird mit einer Präsentation und einem Symposium abgeschlossen. Begleitet werden soll er von einer evaluierenden Studie, Feed-back und Lernmöglichkeiten für Pädagogen sollen auf allen Ebenen angeboten werden. (Eine ausführliche Beschreibung dieses Projekts finden Sie in Kapitel 5 im Aufsatz von Margarete Wallmann über „Ein modulares Konzept für die Ausbildung, die Auszubildende und die Anbieter im Bereich der Erwachsenenbildung. Die Entwicklung eines Netzwerks für die Lernbegleitung und die Ausbildung von Lernbegleitern.“)

Gerade Projekte wie das eben beschriebene können uns eine Vorstellung davon vermitteln, wie man mit dem großen Gefälle zwischen urbanen und ländlichen Gebieten in unserem Land umgehen kann. Während die urbanen Gebiete, was die Infrastruktur und verschiedene Formen von Bildungsangeboten und -nachfragen betrifft, weit voraus sind, leiden die ländlichen Gebiete unter schlechter Versorgung, langwierigen und komplizierten Anreiseproblemen, es fehlt ihnen an Institutionen und Räumlichkeiten und sie sind mit der Schwierigkeit konfrontiert, mit Menschen in Kontakt zu treten, die an entlegenen, oft weit voneinander entfernten Orten leben, in Grenzregionen oder in vernachlässigten und unterentwickelten Gebieten.



In den kommenden Jahren wird es unerlässlich sein, Fernlernmodelle auf PC-Basis zu initiieren, erstklassiges Studienmaterial anzubieten und alle Formen des Zugangs zu verbessern – etwa den Zugang zu Bildungsangeboten und Wissensressourcen oder zu verschiedenen Ebenen der Kompetenz.

BILDUNG ALS FAKTOR FÜR REGIONALE ENTWICKLUNG IM BURGENLAND

Die besonderen Bedingungen des Burgenlands

Das österreichische Bundesland Burgenland wurde 1994 von der EU zum Zielgebiet 1 erklärt. Damit wurde offiziell bestätigt, dass diese Region zu den unterentwickeltesten Europas zählte. Welche Gründe waren dafür ausschlaggebend, dass gerade dieser Teil des Landes sich so lange nicht vom Stempel der Zurückgebliebenheit befreien konnte? Eine einfache Antwort darauf ist sicherlich nicht möglich, vielmehr ist (historisch) ein Bündel von Faktoren – historische, geografische, demografische und ökonomische – dafür verantwortlich.

Eine wichtige Rolle beim Nachhinken kommt sicherlich der spezifischen geografischen Lage zu: Das Burgenland liegt im Osten Österreichs und grenzt im Nordosten an die Slowakische Republik, im Osten an Ungarn und im Südosten an Slowenien. Nach dem Ende der Österreichisch-Ungarischen Monarchie im Jahre 1918 fiel das Burgenland Österreich zu, die neue Grenze durchschnitt nun einen gemeinsamen, organisch gewachsenen, traditionell agrarischen Wirtschaftsraum. Die Volksabstimmung im Jahr 1921, in der die Mehrheit der burgenländischen Bevölkerung nach einem Einspruch Ungarns für Österreich votierte, vertiefte noch die Zweiteilung der Region. Die politische Aufteilung nach dem Zweiten Weltkrieg verschlimmerte die Nachteile des neuen Grenzlandes weiterhin, die Durchlässigkeit des Wirtschaftsraums war für mehr als vier Jahrzehnte schwerstens behindert und seine Marginalisierung wurde gefördert.

Dazu kommen weitere Merkmale, die die Attraktivität des wirtschaftlichen Standortes nicht gerade erhöhen: Das Burgenland hat eine Längsausdehnung (Nord-Süd) von über 160 Kilometer, es ist allerdings nur 4 bis 60 Kilometer breit. So konnte sich nicht nur keine einheitliche Region entwickeln, es gibt auch Gebiete, etwa das Südburgenland, die als extrem peripher klassifiziert werden müssen (zwischen dem südburgenländischen Jennersdorf und der burgenländischen Hauptstadt Eisenstadt beträgt die Entfernung 142 Kilometer). Insgesamt können 41% der Bevölkerung die nächstgelegene Bezirkshauptstadt mit dem Auto nicht innerhalb 60 Minuten erreichen (Österreich-Durchschnitt: 18%). Alle für das Burgenland wichtigen Ballungszentren liegen außerhalb der Region – Wien im Norden, Graz im Westen, Bratislava und die westungarischen Zentren wie Győr, Szombathely und Zalaegerszeg im Osten nahe der Grenze. In der Region selbst gibt es nur kleine Dörfer und Städte mit einer Größenordnung von 200 bis 10.000 Einwohnern.

Innerhalb der Region gibt es beträchtliche Entwicklungsunterschiede, die sich in einem erheblichen Nord-Süd-Gefälle manifestieren: das Bruttoinlandprodukt pro

Einwohner ist im Südburgenland um 15 % niedriger als im nördlichen Teil, die Arbeitsdichte (= Arbeitsplätze bezogen auf die Anzahl der Einwohner) erreicht im Süden nur 70 % des Burgenlanddurchschnitts. Insgesamt beträgt das regionale Bruttoinlandprodukt nur 67% des EU-Durchschnitts.

Mit 3.966 Quadratkilometern und 270.880 Einwohnern ist das Burgenland ein relativ kleines Zielgebiet 1. Die Bevölkerungsdichte von 68 Einwohnern pro Quadratkilometer (Österreich-Durchschnitt 93; EU-Durchschnitt 146) macht es zu einem dünn besiedelten Raum. Früher litt die Region unter einem anhaltenden Bevölkerungsrückgang, insbesondere in den Grenzgemeinden. Der Zuzug ausländischer ImmigrantInnen zwischen 1981 und 1991 kompensierte die negative Geburtenrate (- 1,4 Prozent) und stoppte den Bevölkerungsrückgang. Für die kommenden 15 Jahre wird eine stabile Entwicklung vorausgesagt. Etwa 33 % der Beschäftigten arbeiten außerhalb des Burgenlands, die meisten von ihnen können ihren Arbeitsplatz nur mit dem Auto erreichen. Viele Pendler arbeiten während der Woche in Wien und fahren nur für das Wochenende in ihre Heimatgemeinden.

Das hängt mit dem immer noch großen Mangel an Arbeitsplätzen zusammen. Zwar hat nach der Öffnung der Ostgrenzen eine Art Wachstumsschub stattgefunden, aber weiterhin fehlt es an Arbeitsplätzen für hoch qualifizierte Arbeitskräfte, an der infrastrukturellen Erschließung in einigen Bereichen (Energie, Datennetze, teilweise auch Straße und Schiene), an der Versorgung mit Forschungsstellen (das Burgenland verfügt auch über keine Universität) etc. Kein Wunder, dass bisher wenige Unternehmen qualitativ hochwertige Betriebe ins Burgenland verlegt haben und das wiederum dazu führt, dass ein großer Teil des geistigen Potenzials der Region vor allem in die benachbarten Zentren Graz und Wien abwandert.



Schule und Erwachsenenbildung im Burgenland

Grundsätzlich unterscheidet sich das Schulsystem im Burgenland nicht von dem in ganz Österreich. Wenn der Schüler/ die Schülerin mit 14 Jahren die Pflichtschule verlässt, hat er/sie mehrere Möglichkeiten, seine/ihre Ausbildung weiterzuführen: er/sie kann sich für eine allgemein bildende höhere Schule entscheiden oder für eine spezialisiertere Form von berufsbildender höherer Schule. Er/Sie kann auch eine Lehre machen, in diesem Fall hat er/sie auch eine Berufsschule zu absolvieren, üblicherweise einmal in der Woche oder in einem zweimonatigen Blockunterricht pro Jahr. Wer sich für die allgemein bildende höhere Schule entschieden hat, kann diese mit 18 Jahren mit der Matura abschließen, die ihm grünes Licht für die Universitätsausbildung signalisiert.

Diese Dualität zwischen allgemein bildender und berufsbildender Ausbildung spiegelt sich auch in der Erwachsenenbildung und in ihren Weiterbildungsangeboten wider, obwohl die Grenzen zwischen den beiden Richtungen allmählich verschwimmen. Die allergrößte Mehrheit der Schulen wird vom Staat betrieben, wohingegen der Weiterbildungssektor von Organisationen und Vereinigungen getragen wird, die zusammen eine Erwachsenenbildung genannte Institution bilden. Und während Schulen, Colleges und Universitäten sehr klar durch gesetzliche Bestimmungen reguliert werden, gibt es im Gegensatz dazu solche Bestimmungen für den Sektor der



Erwachsenenbildung nicht. Nur einige der Abendschulen sind – das gilt allerdings nur für das übrige Bundesgebiet, nicht für das Burgenland – Teil der akademischen allgemein bildenden oder berufsbildenden höheren Ausbildung und werden von staatlicher Seite betrieben, der Großteil des Weiterbildungssektors orientiert sich eher wildwüchsig hauptsächlich an den Bedürfnissen potenzieller „Kunden“ bzw. an den (kurzfristigen) Notwendigkeiten des Arbeitsmarkts und wird in mehr oder weniger großem Ausmaß von den Ländern und Gemeinden unterstützt. Es gibt also wenige gesetzliche Regelungen, die sich auf die Erwachsenenbildung als Institution beziehen, wenige Eingriffe und Einmischungen von staatlicher Seite und – das ergibt sich leider zwangsläufig daraus – wenig finanzielle Unterstützung durch die so genannte öffentliche Hand. Nur 0,3 Prozent des gesamten Budgets des Unterrichtsministeriums fließen in die Erwachsenenbildung. Allerdings muss man der Gerechtigkeit halber sagen, dass das Budget der Abteilung Erwachsenenbildung im Ministerium seit 1991 um 60% gestiegen ist. Der größte Teil dieses Geldes wurde in strukturelle Erneuerungen investiert.

Erwachsenenbildungsorganisationen wurden fast ausschließlich durch private Organisationen und Gruppierungen gegründet und erhalten. Religiöse Vereinigungen, Interessenverbände von Arbeitern und Angestellten, politische Parteien sowie wissenschaftliche und kulturelle Zusammenschlüsse waren und sind aktiv auf diesem Feld, während staatliche Stellen ihre Rolle vor allem als Subventionsgeber, Unterstützer, Förderer und Berater sehen.

Bereits 1972 wurden in den Bundesländern Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung eingerichtet. Es sind dies dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKA) nachgeordnete Dienststellen, deren Aufgabe die Information und Beratung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung und die Initiierung und Koordination von kooperativen Veranstaltungen und Bildungsprojekten ist. Die Verankerung dieser Institute in der Region ermöglicht eine differenzierte Beobachtung der Entwicklung im jeweiligen Bundesland und dadurch den gezielten Einsatz von Förderungsmitteln, sie sind aber auch wichtige Drehscheiben für den Kontakt zu nationalen und internationalen Kooperationspartnern und zum BMUKA. Die Förderungsstelle im Burgenland ist beratendes Mitglied der Burgenländischen Konferenz der Erwachsenenbildung und in den meisten Organisation in dieser Funktion tätig. Sie fungiert als Koordinatorin der (unten angeführten) kooperativen Maßnahmen der Erwachsenenbildung.

Die schon dargelegten Spezifika des Burgenlands – ländliche Bevölkerungsstruktur, relativ geringe Industrialisierung bedingt durch die jahrzehntelange Rand- und Grenzlage, das Fehlen großer Städte und lange Wegzeiten zu Ballungs- und Bildungszentren – schlagen sich nicht nur in einer vergleichsweise niedrigen Maturantenquote nieder, auch das Interesse und die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten ist hier österreichweit am geringsten ausgeprägt.

Will sich das Burgenland (auch) wirtschaftlich behaupten und konkurrenzfähig machen, hat es ein Potenzial an Fachkräften herauszubilden, an Menschen, die den Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes – v.a. was die Flexibilität und die Fähigkeit zum schnellen Umdenken und Umlernen betrifft – gewachsen sind. Weiter-

bildung wird somit zu einer Notwendigkeit auch und gerade für die wirtschaftliche Entwicklung. Und muss, um seine Klientel überhaupt zu erreichen bzw. die Nachfrage zu stimulieren, die besonderen Bedingungen der Region berücksichtigen. Zu denen bis vor kurzem auch gehörte, dass der akute Qualifikationsbedarf (sowohl von Seiten der ArbeitnehmerInnen als auch der UnternehmerInnen) gar nicht wahrgenommen wurde.

Zieht man alle Besonderheiten der Region in Betracht, so standen und stehen für die (Weiter-)Bildung im Burgenland folgende Aufgaben im Vordergrund (die folgende Reihung bedeutet keine Rangordnung nach Wichtigkeit):

- + Strukturverbesserungen, die die Dezentralisierung und den regionalen Zugang zur Weiterbildung ermöglichen
- + Stärkere Orientierung auf offene und flexible Lernformen, betreffend
 - a) das räumliche und zeitliche Arrangement
 - b) die Zulassungsbestimmungen
 - c) die inhaltliche Gestaltung des Lernprozesses
 - d) die Lernbegleitung
- + Professionalisierung von Bildungsservice und Bildungsberatung.



Für die Umsetzung dieser Aufgaben in wirksame Maßnahmen war die Kooperation und Vernetzung der Erwachsenenbildungsinstitutionen eine wichtige Grundlage. Unter der Koordination der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung wurde 1995 eine Arbeitsgemeinschaft von 11 Burgenländischen Erwachsenenbildungsinstitutionen gegründet, deren Ziele die Vertretung gemeinsamer Interessen und die Erarbeitung und Durchführung kooperativer Projekte waren und sind. Die Burgenländische Konferenz der Erwachsenenbildung (BUKEB) sowie einzelne ihrer Institutionen, z. B. die Burgenländischen Volkshochschulen, haben seit 1996 eine Reihe von Maßnahmen in Richtung Professionalisierung und Schaffung von Rahmenbedingungen für offenes und flexibles Lernen gesetzt.

Abkürzungen

BM	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BUKEB	Burgenländische Konferenz der Erwachsenenbildung
BIFEB	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
VHS	Volkshochschule
BfI	Berufsförderungsinstitut

ITALIEN

Lucia Piva (bb.)

ALTO ADIGE: POSITION UND CHARAKTERISTIKA

Die Region Alto Adige liegt in Norditalien, sie ist ein Grenzgebiet, in dem es drei Sprachgruppen gibt: Italienisch, Deutsch und Ladinisch. Die Gruppen verfügen über ein Autonomiestatut, das allen Bürgern garantiert, Schulen zu besuchen und an Bildungsinitiativen in ihrer eigenen Sprache teilzunehmen.

Nach der letzten Volkszählung im Jahr 1991 repräsentiert die deutschsprachige Gruppe mit 287.503 Bürgern 67,99% der Bevölkerung; die Italiener repräsentieren mit 116.914 Einwohnern 27,65% und die Ladinier mit 18.000 Einwohnern 4,36%.

Die Ladinier sind die älteste und zugleich die kleinste Sprachgruppe in der Provinz. Sie lebten bereits zur Zeit der römischen Eroberung von Raetien in diesem Land, wurden aber von einfallenden deutschen Stämmen zurückgedrängt und „germanisiert“. Heute lebt die ladinische Sprache und Kultur noch in den beiden Dolomitentälern Val Gardena und Val Badia weiter. Als kleinste Sprachgruppe in Alto Adige sind die Ladinier die am meisten gefährdete Minderheit, die spezielle Schutzmassnahmen braucht und auch verdient.

Die italienische Sprachgruppe lebt vor allem in den Städten Bozen und Meran und in den größeren Zentren. Allein in Bozen leben 68.109 der insgesamt 116.914 Italiener von ganz Alto Adige.

Die deutsche Sprachgruppe stellt mit nahezu 68% die Mehrheit. Zusammen mit den Ladinern stellt sie allerdings innerhalb des italienischen Staates eine sprachliche Minderheit dar, für die auf den Autonomiestatut abgestimmte Schutzmassnahmen zur Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Merkmale festgelegt wurden.

Obwohl die drei Gruppen viele gemeinsame Merkmale haben, sind ihre kulturellen Ursprünge und Ausdrucksformen doch sehr unterschiedlich, wie eben Kultur in einem mehrsprachigen Land überhaupt etwas anders betrachtet werden muss. Verschiedene historische und soziale Traditionen – das bedeutet, dass je nach dem Charakter der jeweiligen ethnischen Gruppe auch die Form ihres kulturellen Ausdrucks anders sein wird. Um die unabhängige kulturelle Entwicklung jeder Sprachgruppe zu garantieren, braucht jede von ihnen ihre eigene administrative und organisatorische Domäne. Dennoch gibt es eine Reihe von Gebieten, z.B. Musik und Kunst, wo die enge Zusammenarbeit zwischen allen drei Sprachgruppen zu einer gegenseitigen Bereicherung führt.

Die Organisationen der drei Sprachgruppen werden nach dem herrschenden Subventionsprinzip von der Provinz unterstützt. Sie profitieren von dieser finanziellen Unterstützung und können sie einsetzen, ohne dass die Provinzregierung die Autonomie dieser Institutionen und Verbände beeinflussen kann. Die ethnische





Gruppe der Italiener arbeitet eng mit anderen italienischen Provinzen und Regionen zusammen, während die deutschsprachigen und ladinischen Gruppen aktive Kontakte zur deutschen und ladinischen Kulturwelt haben.

Die Kräfteverhältnisse im Bildungssektor von Alto Adige sind im Autonomiestatut festgelegt. Innerhalb der Struktur der übergeordneten Legislative (Artikel 8 des Statuts) kann die Provinz die Bereiche Vorschule, Schulwohlfahrt, Schulbau sowie Berufsausbildung, berufliches Training und Fortbildung unabhängig regulieren. Was die Primär- und Sekundarstufen im Schulbereich betrifft, erhielt die Provinz regionale legislative Rechte – das bedeutet, dass die Prinzipien der entsprechenden staatlichen Gesetzgebung zu beachten sind. In letzter Zeit hat der italienische Staat sogar diese Kompetenz delegiert und die Provinz arbeitet jetzt an einem Gesetz, das die Organisation der Schulen in Alto Adige definiert.

Im Fortbildungssektor sind alle Formen von organisiertem Lernen vorhanden, die im Schulsektor nicht enthalten sind. Die Unterstützung dieses Sektors wird vom Provinzgesetz Nr. 41 von 1983 bestimmt. Seit 1994 umfasst der gesamte Sektor etwa 6.230 Programme mit ungefähr 140.000 Unterrichtsstunden und 147.000 Teilnehmern. Mehrere Organisationen und Bildungszentren sind in diesem Bereich tätig, sie agieren auf der regionalen Verwaltungsebene. Die Organisationen und Verbände der italienischen Sprachgruppe sind vor allem in den großen Zentren der Provinz aktiv.

Wie aus einer breiten Umfrage über die Bedürfnisse der Bevölkerung von Alto Adige im Hinblick auf Weiterbildung und Kultur (1996) hervorging, meinten immerhin mehr als 80%, dass Fortbildung sehr oder ziemlich wichtig sei. Dennoch war die Teilnehmerzahl nicht besonders hoch: 1985 nahmen 24,5% der Bevölkerung in Alto Adige an mindestens einem beruflichen Fortbildungskurs teil, 18,3% an nicht beruflich orientierten Weiterbildungskursen. Die deutsche Sprachgruppe scheint am meisten auf Bildung bedacht zu sein, da sie an der Spitze der Liste aller Anbieter liegt (außer was den Besuch von Museen und Ausstellungen betrifft) – gefolgt von der ladinischen Sprachgruppe.

Ufficio educazione permanente

Das Ufficio Educazione permanente ist eine Zweigstelle der Italienischen Kulturabteilung der Autonomen Provinz von Bozen. Die Aufgaben, die diesen Strukturen in Bezug auf ihren Kompetenzbereich von der Provinzregierung zugeteilt wurden, sehen folgendermaßen aus:

- Koordination und technische Beratung auf dem Sektor der Erwachsenenbildung und der Bibliotheken
- Planung und Realisierung von Projekten
- Bildung und Weiterbildung auf dem Erwachsenenbildungs- und Bibliothekensektor
- Beiträge zur Institution, zur Führung von Bibliotheken, zu Aktivitäten und Infrastrukturen im Bereich der Erwachsenenbildung

- Produktion, Ankauf und Verteilung von Publikationen, die von lokalem Interesse sind
- Förderung des Lesens
- Kultur und Aufzeichnungen der audio-visuellen Medien
- Pädagogik, Technologie und die Verbreitung von audio-visuellen Medien

Unter Berücksichtigung der Vorlieben der Institutionen und des verfügbaren Budgets setzt das Büro jedes Jahr eine Reihe von Zielen fest, die mit Hilfe geeigneter Initiativen realisiert werden.



Sphäre der Aktivitäten

Das Ufficio Educazione permanente war jahrelang in der Sphäre seiner institutionellen Kompetenz damit beschäftigt, in der italienischen Sprachgruppe das Bewusstsein der Wichtigkeit einer lebenslangen Weiterbildung zu fördern. In diesem Sinne durchgeführte Initiativen gehen vom folgenden Ansatz aus:

- Informationstätigkeit im Hinblick auf das Bildungsangebot von öffentlichen Unternehmen und privaten Einrichtungen der Provinz Bozen
- Finanzielle Unterstützung für Projekte, die von Bozener Bildungsorganisationen geplant und verwirklicht wurden, mit besonderer Aufmerksamkeit gegenüber innovativen Aktivitäten
- Weiterbildungsseminare für die in diesem Sektor Tätigen über die Hauptthemen im Bereich der Erwachsenenbildung und ihre Verbreitung, wie z.B. die Einführung einer korrekten didaktischen Methodologie für die Planung und Evaluation der Bildungsangebote oder der Verwendung von neuen Netzwerktechnologien, um Formen von offenem und flexiblem Lernen einzuführen
- Vorerhebungen, um einen ungefähren Überblick über die Bedürfnisse und Bildungsangebote und auch über die Verfügbarkeit der lokalen Institutionen in Bezug auf den Fernunterricht zu erhalten

Information

Dank einer Informationsbroschüre, die vom Ufficio Educazione permanente alle sechs Monate zusammengestellt wird, haben die Bürger von Alto Adige die Möglichkeit, zu erfahren, welche Angebote es im Bildungsbereich gibt.

Die Publikation „Vivere e aggiornarsi“ erscheint regelmäßig im September und im März, sie ist gratis und wird auf Anfrage allen Interessierten zugeschickt. Die Informationsbroschüre wird auch von den wichtigsten öffentlichen Einrichtungen ausgegeben, wie etwa von Bibliotheken, Kultur- und Jugendorganisationen, Krankenanstalten und Gewerkschaften. Sie besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil präsentiert Privatorganisationen und öffentliche Stellen, die der lokalen Gemeinde verschiedene Lernmöglichkeiten anbieten. Der zweite Teil ist eine Liste, die in folgende Bereiche aufgeteilt ist: berufliche Fortbildungseinrichtungen, Kurse an Schulen und Universitäten, Sprachen, Kunst und andere Domänen, Gesundheit und Gymnastik, Kultur und Bildung, politische und sozial-ethische Bildung, Institutionen, in denen Kurse und Seminare organisiert werden, Dauer, Ort, Zeit und sogar die

Gesamtkosten der Initiativen sind in der Broschüre enthalten. Die Informationsbroschüre ist außerdem auf den Web-sites des „Bürgernetzes“ der Autonomen Provinz Bozen zugänglich. Für Technologie-Liebhaber ist sie auch auf Video und CD-Rom erhältlich, die man im audio-visuellen Zentrum der Provinz einsehen kann. Das Video trägt mit Hilfe von Bildern und wirksamen „Slogans“ zur Verbreitung des Bewusstseins der die Bedeutung von lebenslangem Lernen bei.

Die CD-Rom erlaubt individuelle Suchmöglichkeiten nach interessantem Material oder Institutionen. Außerdem nimmt das Büro jedes Jahr im September mit einem Stand an der Herbstmesse im Eispalast teil. Das ist eine gute Gelegenheit, eine große Zahl von Menschen anzusprechen, darunter auch jene, die sich normalerweise nicht an Initiativen beteiligen und die dort neue Interessenbereiche und die Möglichkeiten einer kulturellen Bereicherung entdecken können.

Um die Ausstellung attraktiver zu machen, wurden in den letzten Jahren Wettbewerbe veranstaltet, bei denen man Preise wie PCs, Internetabonnements oder Coupons für die Teilnahme an Kursen gewinnen konnte, die von Sponsoren zur Verfügung gestellt wurden.

Bezugnehmend auf gerade aktuelle Notwendigkeiten und Prioritäten hat jede Veranstaltung der Initiative ihren eigenen spezifischen Charakter. Die Messe von 1999 heißt „Caffé Cultura“ und die Überlegung dahinter ist, dass die Aktivitäten der Erwachsenenbildung immer mehr den persönlichen Bedürfnissen entsprechen sollten. Neben Information über die regionalen Bildungsorganisationen und Kursaktivitäten im engeren Sinn erhalten die Bürger daher eine Berufsberatung sowie Informationen über die Dienstleistungen der öffentlichen Bibliotheken von Alto Adige.

Abgesehen davon, dass diese Institutionen die Liebe zu Büchern und zum Lesen fördern, haben sie mittlerweile auch noch viele andere Kapazitäten. Sie stellen Informationszentren par excellence dar, außerdem unterstützen sie die Bedingungen für selbstständiges, offenes und flexibles Lernen.

Das audio-visuelle Zentrum der Provinz hat einen bedeutenden Stellenwert. Seine Aufgabe ist die Verbreitung der Multimedia-Kultur mit Hilfe spezifischer Initiativen, die sich an die Gemeinden oder an Zielgruppen wenden, auch dank des Zugangs zu audio-visuellen Hilfsmitteln wie Videokassetten, CD-Rom, Audio-Kassetten oder Dias. Das Material kann man in einem Katalog und im Internet besichtigen. Es sind 5.000 Werke über die regionale Geschichte und Kultur oder über verschiedene andere Lernbereiche. Man kann sich diese Werke privat ausleihen, von Kulturorganisationen oder öffentlichen Unternehmen, sie sind an den dafür eingerichteten Info-Stellen zu finden, in denen man sich auch zu Studien- oder Forschungszwecken im Internet frei bewegen kann. Das Zentrum stellt zu festgesetzten Zeiten zwei PC-Tutoren für Beratungsangebote zur Verfügung.

Diese Projektidee basiert auf dem Konzept, dass Lernen ein Vergnügen sein kann. Genau deshalb enthält das „Menu“ (die „Speisekarte“) der Ausstellungswoche Lesungen, Musikveranstaltungen, künstlerische Workshops etc.





Finanzierung von Bildungseinrichtungen

In Alto Adige sind etwa 30 Organisationen mit der regelmäßigen Entwicklung von Bildungsaktivitäten für die italienische Sprachgruppe beschäftigt. Die regionale Regierung trägt 80% der Kosten dieser Organisationen für diverse Tätigkeiten und Investitionen sowie der Personalkosten von größeren Organisationen. Viele Bildungsprojekte betonen die Bedeutung von innovativen Initiativen im Bereich des Fernstudiums. Bisher haben insbesondere drei Organisationen in diesem Bereich Pilotprojekte begonnen: C.L.S., Tangram und Cedocs (mehr Information darüber in Kapitel 5).

Weiterbildung

Die Fort- und Ausbildung von Beratern im Erwachsenenbildungsbereich ist enorm wichtig für das weitere Wachstum einer Domäne, die in der europäischen Gesellschaft unserer Zeit von strategischer Bedeutung ist. Das Ufficio Educazione permanente hat sich schon lange mit diesen Aspekten beschäftigt und vor allem in den letzten Jahren die Teilnahme an Weiterbildungsinitiativen von Kongressen und Seminaren direkt unterstützt. Es organisierte vor allem zahlreiche Treffen im Zusammenhang mit der Einführung adäquater didaktischer Methodologien zur Planung und Evaluation von Bildungsprojekten für die Bürger von Alto Adige, und bemühte sich, geeignete Qualitätsnormen in die Organisation von Bildungseinrichtungen einzuführen.

Schließlich ging es um die Information über das Potenzial und die breitere Verwendung von neuen Informationstechnologien. In diesem Zusammenhang wurde im September 1998 in Meran ein Kongress unter dem Titel „Learnnet: Sapere in rete“ organisiert.

Obwohl eine Umfrage zeigt, dass in Alto Adige 37% der erwachsenen Bevölkerung an mindestens einer Bildungsinitiative teilgenommen haben, muss man dennoch versuchen, sich mit der Bildung und Ausbildung jener zu befassen, die normalerweise kaum an diesen Bildungsmöglichkeiten teilnehmen. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der neuen Technologien von fundamentaler Bedeutung: das Fernstudium, die neuen Lerninstrumente und das Internet sind Lösungen, die eine flexible Form der Studienzeiten ermöglichen und die Anreisezeit zu Bildungseinrichtungen reduzieren.

Das Ufficio verfolgte mit der Organisation des Kongresses drei Ziele:

- die Analyse der Vor- und Nachteile von E-Learning mit Hilfe elektronischer Medien und der neuen didaktischen Modelle des Multimedia-Lernens
- die Vermittlung von Grundfertigkeiten des Lernens zur optimalen individuellen Benutzung neuer Medien
- die Möglichkeit, Erfahrungen des italienischen und des deutschen Sprachbereichs miteinander zu vergleichen und auszutauschen

Mehr als 200 Menschen nahmen an dem Kongress teil, der gemeinsam mit der deutschen Sprachgruppe organisiert wurde. Das „Multimedia-Dorf“, eine Ausstellung von Produkten, Dienstleistungen und Initiativen war der Hintergrund und der Hauptimpuls dieser Schau.

Das Ufficio hofft, dass die lokalen Veranstalter als Konsequenz aus diesem Kongress mit experimentellen Projekten beginnen und die hochwirksamen Multimedia-Instrumente benutzen werden. Im November 1999 erscheint eine CD-Rom mit den Ergebnissen des Kongresses, die Information über einige Pilotprojekte, die Ansprachen der Experten und nützliche Adressen von Institutionen enthält, die auf Tele-Lernen und Fernunterricht spezialisiert sind.

Umfragen und Forschungen

Die regionalen Auflagen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung sehen vor, dass die Provinz den Bedarf an und die Verwirklichung von Initiativen im Bereich der Erwachsenenbildung überprüfen muss. Das Büro unternimmt regelmäßig gemeinsam mit dem statistischen Institut der Provinz, ASTAT, Umfragen über die Bedürfnisse und Anfragen der Bürger von Alto Adige auf dem Bildungssektor, und über Angebote in den diversen Bereichen.

Die letzte Zusammenarbeit fand 1996 statt und wurde in einer Informationsbroschüre unter dem Titel „Educazione permanente e cultura in Alto Adige“ publiziert. Sie zeigt, dass sich die Bevölkerung der Provinz Bozen mit Bildungsproblemen auseinandersetzt hat und dass etwa 40% der Erwachsenen mindestens einmal an einer Initiative teilgenommen haben.

Diese Konzepte zielen auf eine Intensivierung des Aspekts von offenem und flexiblem Lernen ab und auf eine Sensibilisierung der Bildungsorganisationen auf diesem Gebiet. Dank der Arbeit der drei Organisationen C.L.S., Tangram und Cedocs, die eine Menge Erfahrung auf diesem Sektor haben, wurde ein Fragebogen entwickelt und an die regionalen Anbieter verteilt. Das Ergebnis soll einen individuelleren Zugang zu den in diesem Bereich angewendeten Strategien ermöglichen.

Antworten auf Fragen des Projektmanagements

Im Rahmen des Projekts REREAL, dessen Ergebnis das vorliegende Manual ist, wandte sich das Projektmanagement an alle Projektteilnehmer mit einer Reihe von Fragen. Hier ein Ausschnitt dieses Dialogs mit den Südtiroler Partnern.

Die (im November 1998) gewählte Regierung von Alto Adige stellt in ihrer Regierungserklärung fest, sie sei sehr daran interessiert, das Beste aus der Vielfalt Europas herauszuholen und werde sich bemühen, Grenzen zu überschreiten. Das ist für Alto Adige mit seinen drei verschiedenen Kulturen und seinen ungleich entwickelten Sub-Regionen von großer Bedeutung. Das Konzept soll alle Lernbegierigen unterstützen, indem man ihnen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt.

Wie wird dieses Konzept, notwendige strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, in der Erwachsenenbildung sichtbar?

Der wichtigste Aspekt dieses Konzepts ist der Gedanke der Subventionierung, das heißt, finanzielle Unterstützung für die in Südtirol tätigen Organisationen.





Wie kann man dieses Konzept auf die drei verschiedenen Sprachgruppen im Hinblick auf bessere Integration und auf Angebote, die die jeweilige Identität bewahren, anwenden?

Natürlich ist der zweite Aspekt vorherrschend.

Wie funktionieren diese Ressourcen, wenn es um Berufsausbildung und Weiterbildung geht?

Auf die gleiche Weise.

Wie wirkt sich die neu eingerichtete Freie Universität Bozen mit ihrem Konzept der Lehrerbildung auf die Erwachsenenbildung aus?

Es ist noch zu früh, um das zu sagen. Im Moment hat die Universität die Aufgabe, die Lehrer für Vorschulen und Grundschulen auszubilden, sie interveniert nicht im Bereich der Erwachsenenbildung.

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist eine Priorität in der Regierungserklärung. Strukturelle Bedingungen müssen reformiert werden: von Quantität zu Qualität. Wie lässt sich das auf die Schaffung neuer Angebote von offenem und flexiblem Lernen anwenden?

Prinzipiell durch Angebote für Lernbegleitung und Ausbildung und durch die Förderung von Pilotprojekten, deren Planung, Struktur und Anwendung hohe Qualität garantieren.

Schwerpunkte sind die Einführung und Verwendung von IT und die Bereitschaft, Tele-Arbeit und Tele-Lernen zu fördern. In welchem Ausmaß wurden diese Konzepte bisher ausprobiert?

Im Hinblick auf Tele-Arbeit hat die autonome Provinzbehörde von Bozen gemeinsam mit einigen ihrer Angestellten mehrere Projekte begonnen und sie scheinen, wie die Resultate allmählich bestätigen, recht erfolgreich zu sein. Im Zusammenhang mit Tele-Lernen organisiert die zuständige Stelle für Erwachsenenbildung für die italienisch sprechende Bevölkerung Weiterbildungsseminare für Ausbilder auf diesem Gebiet, um ihnen die erforderlichen Informationen und Wissen zu vermitteln, z.B. die adäquate didaktische Methodologie für die Planung und Evaluation von Aktivitäten oder die adäquate Nutzung der neuen Netzwerk-Technologien im Bereich der Erwachsenenbildung. Das Büro vergibt auch finanzielle Unterstützung an Organisationen, die Pilotprojekte unter Verwendung von IT beginnen.

Wo wurde Tele-Lernen durchgeführt?

Es gibt keinen speziellen Bereich oder Ort. Das hängt von der Erfahrung der einzelnen Organisationen und den Bedürfnissen ihres Zielpublikums ab. Die Projekte von C.L.S., Cedocs und Tangram versuchen, die Angebote der Fächer, in denen sie spezialisiert sind, zu verbessern.

Wurden diese Initiativen evaluiert?

Noch nicht, soweit es dem Ufficio bekannt ist. Sie stehen am Anfang und es ist noch zu früh, um daraus Schlüsse zu ziehen.

1996 fand eine große Untersuchung der Nachfrage im Bereich der Fortbildung statt. Diese Umfrage zeigte, dass 80% der Bevölkerung finden, Weiterbildung sei sehr wich-

tig, tatsächlich beteiligen sich aber nur 37% daran. Was sind (Ihrer Meinung nach) die Gründe für die Kluft zwischen dem Interesse an Angeboten und der geringen Teilnehmerzahl?

Italien hat keine lange Tradition der Erwachsenenbildung. Das Ergebnis der Umfrage ist im Vergleich zu Untersuchungen in anderen Regionen Italiens sehr gut. Sicher lässt sich die Teilnehmerzahl durch umfassende Information über die Möglichkeiten in diesem Bereich, durch eine flexiblere Kursstruktur und eine Werbekampagne über die Bedeutung von lebenslangem Lernen für die Bürger Europas im dritten Millennium noch steigern.

Wenn geringe Teilnehmerzahlen auf das Fehlen von dezentralisierten Angeboten zurückzuführen sind – gab es denn in den letzten drei Jahren mehr dezentralisierte Angebote?

Teilweise ja, aber nicht genug.

Waren die Angebote in den letzten drei Jahren ein Versuch, sich mit dem Problem des Interesses, in dieser Reihenfolge, auseinander zusetzen (Umweltbildung – Nr. 1; Persönlichkeit und Gesundheit – Nr. 2; Literatur und Kunst – Nr. 3; Sprachen – Nr. 4)?

Die dafür zuständige Stellen bieten finanzielle Unterstützung, wobei sie über die Qualität der Projekte hinaus die Vielfalt und Balance von verschiedenen Themen berücksichtigen. Zugleich müssen sie auch die Freiheit der Organisationen respektieren.

Es besteht eine klare Beziehung zwischen Muttersprache und Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten. Wurden diese Erkenntnisse in den neuen Angeboten berücksichtigt?

Ja.

In welcher Weise wurden diese Erkenntnisse berücksichtigt?

Indem den verschiedenen Sprachgruppen Gelegenheit gegeben wurde, ihre Bildungsangebote autonom und ihren Bedürfnissen entsprechend zu organisieren.

In Ihrem Fragebogen wollten Sie wissen, welche Komponenten sich auf die Teilnahme auswirken. Sie führten die folgenden Komponenten an:

- Kosten
- Zeit
- Entfernung
- Unterrichtsmethoden
- Organisation
- Andere

Wie würden Sie die Frage beantworten?

In dieser Reihenfolge:

*Zeit
Kosten
Entfernung
Unterrichtsmethoden
Organisation
Andere*





Was ist Ihre Meinung zu den bisherigen Erfahrungen im Bereich des Fernstudiums?

Ich habe eine gute Meinung davon. C.L.S., Cedocs und Tangram haben den Vorzug, neue Formen der Organisation von Erwachsenenbildung auszuprobieren. Nach einer notwendigen Periode der Anwendung und der sorgfältigen Evaluation wird es möglich sein, konkrete Erfahrungen zu sammeln, um flexibles und offenes Lernen in Südtirol zu verbessern und Richtlinien für andere Organisationen zu entwickeln.

Gab es im Bereich des Fernlernens nur eine Methode oder mehrere?

Ich glaube nicht, dass es „die Methode“ gibt..

Gibt es Fernlernangebote in der Form

- von Korrespondenzkursen
- von Tele-Learning
- mit begleitender Beratung eines Tutors
- kombinierte Angebote innerhalb der Institution
- ausschließlich auf Online-Basis?

Die Projekte der drei bereits erwähnten Organisationen benutzen verschiedene Methoden, je nach den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden. Alle oben genannten Methoden tragen zu flexiblen und offenen Lernformen bei.

Abkürzungen:

C.L.S	Consorzio Lavoratori Studenti - Institut für Werkstudenten
CEDOCS	Centro di Formazione e Cultura - Zentrum für Bildung und Kultur
TANGRAM	Institut auf PC- und Fernlernbasis

Nick Meyer

ERWACHSENENBILDUNG IN ENGLAND

Derzeit finden in England im Bereich der Bildung und Ausbildung für Menschen über 16 Jahre rapide Veränderungen statt. 1992 schieden die Colleges im Fortbildungssektor aus der staatlichen Kontrolle aus, ihre Finanzierung wurde direkt von der damaligen Abteilung für Bildung und Wissenschaft, der heutigen Abteilung für Bildung und Beschäftigung (Department for Education and Employment - DfEE) übernommen. Sie erhielten Unterstützung vom Rat zur Finanzierung von Fortbildung (FEFC), und zwar mit Hilfe eines Mechanismus der Zuweisung von modularisierten Ausbildungselementen. Die Finanzierung sollte die Studenten auf ihrem Weg begleiten:

- von den Zugangsformen (Bildungs- und Lernberatung)
- über Lernangebot (Beziehung zwischen Lehr- und Lernelement)
- zu nachweisbaren Ergebnissen (der erfolgreiche Abschluss und die daraus resultierende Qualifikation)

Der Anbieter – normalerweise ein College – schätzte, wie viele Ausbildungselemente pro Jahr erforderlich waren, die Zahl der Studenten wurde also mit der Anzahl der Kurse multipliziert (Colleges decken heute die folgenden Bereiche ab: 1. Fortsetzung der schulischen Qualifikationen, 2. Vorbereitung auf die Universität, 3. Berufsbildende Maßnahmen – Anm. d. Übers.) . Natürlich erforderten längere Kurse mehr Ausbildungselemente. Jedes College informierte 3x im Jahr den FEFC über die Einschreibungen, die verbliebene Anzahl der Inskriptienten und über ihre Leistungen. Daraufhin wurde ihm der so genannte ALF (Average Level of Funding) zugewiesen – ein Durchschnittsbetrag, der sich aus der Größe des Colleges und den laufenden Betriebskosten zusammensetzte. So kam es natürlich zu beträchtlichen Unterschieden – eine Erwachsenenbildungseinrichtung mit relativ geringen laufenden Betriebskosten hatte z.B. einen ALF von £ 10, während ein größeres College einen ALF von £ 18 haben konnte. Das bedeutete, dass identische Kurse verschiedener Anbieter unterschiedlich vergütet wurden.

Bis 1998 setzte der FEFC ein Wachstumsziel von 8% pro Jahr. Anbieter, die ihre Ziele übertrafen, erhielten £6 für jedes Ausbildungselement, das über das mit dem FEFC vereinbarte Maximum hinausging. Die staatliche Strategie einer breiteren Teilnahme ging also auf: jene Colleges, die Erfolge bei Zielgruppen zu verzeichnen hatten, die die Regierung fördern wollte, erhielten eine zusätzliche Finanzierung. Alle Studenten, die an einem Studienprogramm teilnehmen, müssen eine „Lernabmachung“ unterschreiben, die individuelle Förderungsbedürfnisse, akademische Leistungen, die Art der erhaltenen Bildungsberatung sowie ihre Kursziele festhält. Durch diese Informationen, die nebenbei gesagt auch für den Tutor nützlich sind, kann der FEFC jene geographischen Gebiete identifizieren, in denen die Teilnahme sehr niedrig ist, und dann die finanzielle Unterstützungen so verteilen, dass die Anbieter ermutigt werden, sich auf Domänen zu konzentrieren, die traditionell unterrepräsentiert sind.





Die zweite wichtige Initiative der Regierung, die zum Ziel hatte, sich mit den Problemen der Beschäftigten sowie auch mit den Bedürfnissen der Unternehmer zu befassen, war gegen Ende der Achtziger Jahre die Einrichtung von so genannten Ausbildungs- und Unternehmensberatungen (TECs). Die TECs waren regionale Stellen, die die Bedürfnisse der Unternehmer widerspiegeln sollten. Die Vertreter von zahlreichen Großunternehmern sitzen im Vorstand, sie sind dafür verantwortlich, die staatliche Strategie der Ausbildung für Jugendliche und Erwachsene, die Finanzierung von Angeboten für die Beschäftigten oder andere Initiativen, die regionalen Bedürfnissen dienen, durchzusetzen.

Eine dritte Hauptrolle bei Bildungsangeboten für Erwachsene spielen die lokalen Bildungsreferate (LEA). Nach dem Fortbildungsgesetz von 1992 war LEA verpflichtet, „adäquate Angebote zu garantieren“. Sie durfte jedoch nicht direkt beim FEFC um finanzielle Unterstützung ansuchen, denn die fachliche Trägerschaft musste über ein College abgewickelt werden. Viele LEAs beschlossen, für die Mehrzahl ihrer Angebote die lokalen Colleges zu verpflichten; andere, wie etwa die in Norfolk, waren entschlossen, weiterhin ein nicht an Institutionen gebundenes Service beizubehalten, mit finanzieller Unterstützung der LEA für Kurse ohne berufliche Orientierung und ohne Abschlüsse und mit den Geldern des FEFC für berufsbildende Kurse, die zu irgendeiner Form von zertifizierten Abschlüssen führen. Die Schwierigkeit lag schon immer darin, dass die Trennung in beruflich / nicht-beruflich willkürlich zu sein schien. In Norfolk ist z.B. das FEFC-Budget fast doppelt so hoch wie das LEA-Budget, wobei die LEA-Kurse aber von doppelt so vielen Erwachsene besucht werden. Das Ergebnis ist ein enormer Preisunterschied bei den beiden Kurstypen.

Die gegenwärtige Regierung versucht nun, das zu komplex gewordene System zu rationalisieren, indem sie drei Finanzierungsflüsse vereint. Deshalb werden im nächsten Jahr der FEFC und die TECs abgeschafft und durch ein Gremium für Lernfertigkeiten (LSC) ersetzt. Das LSC wird Geld an die lokalen LSCs überweisen (eines von ihnen wird auch in Norfolk eingerichtet), die wiederum eine größere Auswahl von Anbietern verpflichten werden – Colleges, Institutionen der Erwachsenenbildung, freiwillige und private Organisationen, die dann regionale Angebote erstellen. Parallel zu diesen Entwicklungen gibt es regionale Partnerschaften für Lebenslanges Lernen, die die größten Anbieter, regionale staatliche Stellen und Angebote außerhalb des Rahmens der offiziellen Bildungsanbieter repräsentieren und die Aufgabe haben, eine Strategie zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Region und der Unternehmer entspricht.

Es ist klar, dass der Vorstoß der gegenwärtigen Regierung eher der Förderung von Partnerschaft als dem Wettbewerb dient. Vor der letzten Wahl machte Tony Blair den berühmten Ausspruch, die Prioritäten für die neue Regierung seien „Bildung, Bildung und Bildung“. Die Einrichtung von persönlichen Lernkonten, die „University for Industry“ sowie „Learn Direct“, ein nationales „Beratungstelefon“ für Lernhilfe, sind allesamt Initiativen, die auf breitere Teilnahme und auf die Förderung einer Kultur des Lernens abzielen.

Viele Regierungen sahen die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien als Hauptfaktor für die Erhöhung der Teilnehmerzahlen an. Sie wiesen

zu Recht darauf hin, dass sie Möglichkeiten für eine größere Flexibilität und für Fernunterricht schaffen, was vor allem für jene enorm wichtig ist, die aus Zeitgründen nicht an Gruppen teilnehmen könnten oder in isolierten ländlichen Gebieten leben. Die Schwierigkeit lag schon immer darin, wie man Strukturen etablieren kann, die den individuellen Zugang des Lernenden zu Wissen unterstützen. Ein in der Erwachsenenbildung stets wiederkehrendes Merkmal ist die Tatsache, dass die Menschen das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, das gemeinsame Lernen und das Gefühl, Mitglied einer Gruppe mit gemeinsamen Zielen und Hoffnungen zu sein, schätzen. Gruppen sorgen für Struktur, Unterstützung, Zeit, die dem Einzelnen gewidmet wird, und dazu kommt, wie Bandura gezeigt hat, dass die Mehrzahl der Erwachsenen mehr von einander lernt als von Lehrern (Albert Bandura, geb. 1925 in Kanada, Lerntheoretiker und Behaviourist, ist seit den 50er Jahren in den USA an der Stanford University tätig). Daher besteht die Herausforderung jedes Anbieters darin, einen Weg zu finden, wie man Lernen mit Hilfe von IT mit den vielen individuellen Bedürfnissen nach anderen Formen der Unterstützung verbinden kann.

Die „University for Industry“ gibt Lehrmaterialien in Auftrag, die sowohl den unternehmerischen als auch den individuellen Bedürfnissen entsprechen. Außerdem entscheidet sie über die finanzielle Unterstützung der „Individuellen Lernzentren“, die oft in Bibliotheken oder Mittelschulen eingerichtet wurden und in denen die Menschen nach ihrem eigenen Tempo und zu für sie passenden Zeiten studieren können. Aufmerksamkeit muss aber auch jenen Menschen gewidmet werden, die seit ihrer Schulzeit keine Bildungsmöglichkeiten mehr ausgeschöpft haben, und zahlreiche Initiativen sind an diese große Zielgruppe gerichtet.

Für viele, vielleicht sogar für die meisten, findet der Wiedereinstieg über Programmangebote statt, die sie direkt interessieren, entweder weil sie ihre Beschäftigungsaussichten verbessern oder weil sie eben auf bereits vorhandenem Interesse aufbauen. Eine Stärke der Ausbildung auf kommunaler Ebene ist es, dass sie als Antwort auf vorhandene Bedürfnisse Angebote auf regionaler Ebene machen kann.

Insbesondere zwei Initiativen haben zur Entwicklung von innovativen Angeboten in Norfolk beigetragen. Helena Kennedy schlug auf Grund der Ergebnisse ihrer Untersuchung, die unter dem Titel „Learning Works „ (etwa „Lernen geht auf“ –Anm. d. Übers.) veröffentlicht wurde, vor, der FEFC solle kollaborative Projekte finanzieren, die sich mit der Frage der steigenden Teilnehmerzahlen befassen. Deshalb wurde in Norfolk ein Koordinator eingesetzt, der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten mit Hilfe von mobilen populären Veranstaltungen „vermarkten“ sollte. Die erste dieser mobilen Veranstaltungen wurde von einem berühmten Fußballer eröffnet, der allein durch seine Anwesenheit eine große Zuschauermenge anzog, die ohne ihn ganz bestimmt nicht erschienen wäre. Das Projekt arbeitete auch mit lokalen freiwilligen Organisationen zusammen, um sich Zugang zu potenziellen Teilnehmern zu verschaffen.

Auch die Beschäftigungsinitiative EDS fiel in den Aufgabenbereich dieses Projekts. EDS wurde vor mehreren Jahren durch die Ford-Motorenwerke in England eingeführt. Der Gedanke dabei war, dass die Arbeitnehmer selbstbewusster und flexibler





an Training herangehen würden, sobald sie die Erfahrung machten, Dinge zu lernen, die sie interessierten und die sie sich aussuchen konnten. Die Betriebe bezahlten also die Kursbeiträge und die Lernenden besuchten den Kurs in ihrer Freizeit.

In Norfolk gab es eine Reihe von regionalen Seminarangeboten für Unternehmer, in denen das Funktionieren dieses Schemas erklärt wurde, und das TEC erklärte sich bereit, jegliche Unterstützung von Seiten der Unternehmer zu fördern. Zahlreiche Unternehmen nutzten diese Gelegenheit und warben für das Schema bei ihren Mitarbeitern, indem sie Anbieter einluden, eine Ausstellung über ihre Kurse zu organisieren.

Ein Programm mit dem Titel „Beratungs- und Förderungsfertigkeiten am Arbeitsplatz“ wurde entwickelt, um der Belegschaft und den Auszubildenden, speziell in Klein- und Mittelbetrieben, Fertigkeiten zu vermitteln, mit deren Hilfe sie die Bildungs- und Trainingsbedürfnisse ihrer Mitarbeiter identifizieren konnten.

Diese Qualifikation entsprach einer parallelen Qualifikation für das Programm „Eingangsberatung für Bildung und Beruf“. Sie wurde für Menschen entwickelt, die in freiwilligen Organisationen, als Teilzeit-Tutoren und leitendes Personal im Bereich der Erwachsenenbildung oder im Jugend- und Gemeindebereich arbeiteten, aber auch für jene, die sich für die Struktur von Bildung und Ausbildung nach dem 16. Lebensjahr interessierten und die Studenten über die geeignetsten Formen des Angebots zu informieren wünschten. Die Ergebnisse dieser Kurse sind sehr ermutigend. Die Teilnehmer haben das Gefühl, viel besser über die angebotenen Kurse informiert und daher auch eher in der Lage zu sein, ihre Kunden zu beraten. Außerdem werden sie zusätzlich vom „Carreers Service“ (Karriereplanung) gefördert, einem Netzwerk, das Teilnehmer nach Beendigung der Kurse unterstützt.

Abkürzungen

FEFC	Further Education Funding Council
ALF	Average Level of Funding
TEC	Training and Enterprise Councils – Ausbildungs- und Unternehmensberatung
LSC	Learning Skills Council; Nachfolgeeinrichtung der TECs, deren Aufgabe die Förderung von Programmen für Schlüsselfertigkeiten ist
LEA	Local Education Authority – Lokale Bildungsbehörde
EDS	Employee Development Scheme

B) AUSGEWÄHLTE BEISPIELE FÜR OFFENES LERNEN

POLEN

Wojciech Gilewski

MATERIALENTWICKLUNG UND VERMITTLUNGSFORMEN

Offenes und flexibles Lernen kann auf der Basis von Fernunterricht eingesetzt werden. Tausende Studenten von Open Universities lernen in ihrer Studienzeit vor allem zu Hause und nehmen kaum je an einem Präsenzunterricht teil. Tausende Studenten in Korrespondenzkursen arbeiten selbstständig und verschicken ihre Aufgaben von Zeit zu Zeit an Tutoren, die diese dann einschätzen und kommentieren. Offenes / flexibles Lernen kann aber auch in einem vollbesetzten Hörsaal stattfinden. Etwa wenn ein Dozent die Klasse auffordert, sich wenige Minuten in das von ihm ausgehändigte Material zu vertiefen, um einige Fragen zu beantworten und die Mitglieder der Klasse daraufhin eine Zeit lang selbstständig arbeiten. Offenes / flexibles Lernen kann in ähnlicher Form auch in Laboratorien, Ausbildungszentren oder Workshops stattfinden – so ziemlich überall. Es ist unwichtig, ob der Lernende einer Gruppe angehört oder allein arbeitet, man kann in jedem Fall offenes / flexibles Lernen einsetzen.

Neulinge sind oft überrascht über die Vielfalt der vorhandenen Lehr- und Lernmittel im Bereich des offenen Lernens. Offenes Lernen benutzt alle Mittel der normalen Kurse, die in Klassenzimmern stattfinden, und dazu noch zahlreiche andere Mittel. Wenn man offenes / flexibles Lernmaterial entwickeln will, muss man wissen, welche Medien einem zur Verfügung stehen. Und wenn man beschließt, eines der zahlreichen bereits vorhandenen Lernangebote zu verwenden, muss man überprüfen, ob die passenden Medien darin verwendet werden.

Das Hauptmedium im Bereich von offenem / flexiblem Lernens ist der **Druck** (das geschriebene Wort und die Bilder). Er kann durch audio-visuelles Material unterstützt sein, vor allem durch Audiokassetten, Dias und Filme. **Computer** sind in einigen offenen Lernprozessen ein wesentliches Vermittlungselement. Sie bieten vorstrukturierten Unterricht an, wie etwa Ausbildungen via PC. Man kann sie zur Erforschung von Multimedia-Programmen verwenden, via CD-Rom oder via Internet. Und sie ermöglichen es den Lernenden wie auch den Tutoren, miteinander in Kontakt zu bleiben, und zwar durch elektronische Plattformsysteme oder durch virtuelle Lernumgebungen. **Praxis** ist relativ leicht organisierbar, wenn offenes / flexibles Lernen am Arbeitsplatz oder in einer Kolleg-ähnlichen Ausbildung stattfindet. Ansonsten müssen die Studenten auf Fernlernbasis entweder ihre eigene Ausrüstung und ihr Material erhalten oder sie können Einrichtungen in Laboratorien und Werkstätten, in einem Ausbildungszentrum oder an anderen geeigneten Orten benutzen.

Wichtig beim offenen und flexiblen Lernen ist der „menschliche Vermittlungsfaktor“ – die persönliche Interaktion zwischen den Lernenden oder zwischen den Lernenden





und einem Tutor. Das kann durch häufigen oder gelegentlichen Kontakt von Angesicht zu Angesicht erreicht werden, oder mit Hilfe von Telefongesprächen, Computer-Konferenzsystemen oder virtuellen Lerneinrichtungen.

Hier eine Liste von einigen Medien des offenen und flexiblen Lernens:

Druck

- Bücher, Pamphlete, usw. – bereits veröffentlicht oder für einen speziellen Zweck geschrieben
- Speziell verfasste methodische Anleitungen zu bereits publiziertem Material
- Speziell verfasste Selbstlernmaterialien, z.B. gedruckte Anleitungen für Tutoren
- Arbeitshefte, die man zusammen mit Audio- und Video-Kassetten, Lernen via PC und praktischer Arbeit usw., benutzt
- Materialien zur selbstständigen Kontrolle des eigenen Wissensstands, Projekt-Anleitungen, Erfordernisse für Zertifizierungen, Bibliographien usw.
- Karten, Tabellen, Fotos, Posters usw.
- Material aus Zeitungen, Magazinen und Zeitschriften
- Handschriftliches Material, das zwischen Studenten und Tutor ausgetauscht wird

Audiovisuelles Material

- Audio-Kassetten/Platten/CDs
- Radiosendungen
- Dias oder Filme oder Filmrollen
- Video-Kassetten
- TV-Sendungen
- Ausbildung via PC
- Interaktive Multimedia-Angebote

Praxisarbeit oder Projektarbeit

- Materialien, Ausrüstung, Materialproben für den Eigengebrauch der Studenten
- Feldforschung oder Verwendung der lokalen Umgebung der Lernenden – z.B. Beobachtungen, Interviews, Sammlung von Anwendungsbeispielen.
- Projekte in lokalen Büros, auf Bauernhöfen, in Werkstätten usw.
- Aufgaben, die mit dem Arbeitsplatz des Lernenden verbunden sind

Menschliche Interaktion

Auf Fernlernbasis

- Telefongespräch zwischen Student und Tutor (Ergänzung zur schriftlichen Kommunikation)
- Telefongespräch von Student zu Student
- Mehrere Studenten gleichzeitig in Telefonkontakt, mit oder ohne Tutor, mit Hilfe einer „Konferenzschaltung“
- Video-Konferenzen

Austausch über die elektronische Plattform

- Präsenzunterricht
- Selbsthilfegruppen für Lernende
- Hilfe von Vorarbeitern, Mentoren, Technikern und anderen
- Gelegentliche Seminare, Tutorien, Referate von Tutoren und anderen Gruppenleitern
- Eintägige, einwöchige, Wochenend- oder andere kurze Gruppensitzungen (mit oder ohne Unterbringung)

Wenn man vorhandene Materialien adaptiert oder neue Materialien verfasst, ist die richtige Materialentwicklung äußerst wichtig. Ein Autor, der für offenes / flexibles Lernen schreibt, muss vieles können. Es geht nicht nur darum, eine Geschichte zu erzählen. Das Modul muss bewirken, dass das Lernen „passiert“. Es ist auch wichtig, wie das Lernen passiert. Es sollte wirksam, genussvoll, ausdauernd und aktiv geschehen. Ein gutes offenes/flexibles Lernmodul enthält nicht nur gedruckte Seiten, es beinhaltet verschiedene Werkzeuge, die den Lernprozess ermöglichen.

Der wichtigste Punkt bei der Entwicklung von Lernmaterial ist, dass es keine Einzelaktivität sein soll. Es ist eine Teamarbeit, jedes Teammitglied trägt mit seiner Expertise zum Projekt bei. Im Idealfall sollte der Projektleiter keine andere Rolle im Team spielen, dadurch hat er genügend Zeit für die Koordinierung des Projekts und kann dafür sorgen, dass die Teammitglieder ihre Deadlines einhalten.

In der normalen Unterrichtspraxis arbeiten die Referenten oft als Team zusammen und geben den anderen Feed-back zum Lernmaterial. Das Team für Materialentwicklung ist einfach eine formellere Version dieser Art der Zusammenarbeit. Man kann zwar manche Materialien auch ohne Team produzieren, das ist aber nicht ratsam. Die Ergebnisse der Teamarbeit sind besser, Erfahrungen ohne Team sind sehr strapaziös.

Der **Projektmanager** muss die Arbeit aller anderen Team-Mitglieder planen und koordinieren und dafür sorgen, dass die Arbeit rechtzeitig fertig wird. Im Idealfall ist diese Person ein Experte in diesem Fach, aber das ist nicht unbedingt notwendig.

Der **Autor** produziert den Text mit all seinen Bestandteilen, was auch Fragen der Selbsteinschätzung und der Aufgaben betrifft. Der Autor muss ein Experte in diesem Fach sein. Im Idealfall ist der Autor ein erfahrener Lehrer in diesem Fach und auf dem neuesten Stand, was derzeit für das Lernen als methodologisch adäquat angesehen wird.

Der **Lehrbuchentwickler** arbeitet mit dem Autor zusammen, um die Struktur des Kurses festzulegen und für die pädagogische Wirksamkeit des Textes zu sorgen. Die erforderliche Expertise für diese Rolle umfasst das Verständnis der Prinzipien der didaktischen Aufbereitung und der Unterrichtsmethodologie, die bei Lernmaterialien verwendet wird. Ein Lehrbuchentwickler, der keine Erfahrung mit dem Unterrichtsfach hat, muss zuerst auf die Expertise innerhalb des Teams und dann auf die Forschungsarbeit zurückgreifen.

Der **Fach-Korrektor** arbeitet mit dem Autor zusammen und sorgt dafür, dass das Material, was die Fakten betrifft, korrekt, exakt und auf dem neuesten Stand ist.

Der **Herausgeber** prüft und ergänzt den Text, er berät sich mit dem Autor und dem Lehrbuchentwickler und sorgt dafür, dass alle Ergänzungen in den Text integriert werden und der Text als Ganzes schlüssig ist. Der Herausgeber ist für den Stil und den richtigen Tonfall der Sprache verantwortlich, er muss dafür sorgen, dass der Text alle Merkmale von offenem / flexiblem Lernmaterial enthält. Das kann manchmal zu ausgedehnten Textänderungen oder auch zu einigen neuen Textstellen führen. Der Herausgeber von offenem / flexiblem Lernmaterial arbeitet eng mit dem Lehrbuchentwickler zusammen.

Der **grafische Gestalter** arbeitet mit dem Herausgeber zusammen. Er kümmert sich darum, dass die visuelle Präsentation des Textes attraktiv und hilfreich ist und dem Stil des Hauses entspricht.





Der **Illustrator** interpretiert die Ideen, Skizzen und Entwürfe des Autors, um Illustrationen, Diagramme und Schaubilder zu produzieren.

Es gibt folgende Stadien der Materialentwicklung:

Planungsphase

Forschung

In diesem Stadium prüft der Projektmanager, ob das Projekt durchführbar und notwendig ist. Dazu muss er folgende Fragen beantworten: Braucht man diese Materialien tatsächlich? Gibt es andere, bereits existierende Materialien, die für dieses Programm benutzt werden könnten? Um welche Studenten-Zielgruppe handelt es sich und was sind ihre Merkmale? Wie hoch werden die Projektkosten sein?

Evaluation und Bericht über die Bewertung der Materialien, die auf dem Markt sind

Der häufigste Fehler bei der Projektplanung ist das Ignorieren von bereits existierendem Lernmaterial. Die Durchsicht dieses Lernmaterials erleichtert es Ihnen, seine potenzielle Benutzung sorgfältig abzuwägen.

Begründung des Projekts

Diese Form hilft Ihnen, von einer speziellen Situation auf die Notwendigkeit des Projekts zu schliessen und die Vorteile seiner Produktion zu skizzieren.

Zielgruppe

In offenen/flexiblen Modellen kann das Lernen außerhalb des Klassenzimmers und ohne Anwesenheit des Lehrers stattfinden. Der Unterricht muss auf dem Lernmaterial basieren. Das heißt, der Lehrer kann den Bedürfnissen der Studentengruppe weder entsprechen noch sich ihnen anpassen. Daher müssen Sie die Bedürfnisse Ihrer Studenten gewissermaßen im Voraus erahnen, damit das Lernmaterial dementsprechend entworfen werden kann. Eine detaillierte Definition der Zielgruppe hilft Ihnen, diese Vorhersagen zu machen und entsprechende Entscheidungen bezüglich Form und Struktur zu treffen.

Projektbudget

Sie müssen eine Kosten-Nutzen-Analyse machen, die beweist, dass die Kosten des Projekts durch die finanziellen Gewinne Ihrer Institution wettgemacht werden.

Aufriss des Lehrplans und Probelauf

Nehmen wir an, Ihre Untersuchung ergibt, dass Sie neues Lernmaterial entwickeln müssen; nun beginnen Sie mit der Planung der Kursstruktur, indem Sie ein Entwicklungsteam zusammenstellen.

Das Team produziert eine Kursstruktur

Der Koordinator organisiert Treffen mit dem Autor, dem Fach-Korrektor und dem Lehrbuchentwickler, wobei es um zwei Hauptziele geht: die Etablierung eines Arbeitsteams und die Einigung über die didaktische Aufbereitung für den Kurs. Der Autor plant die Folge der Themen und Unterthemen, wobei er sich mit dem Lehrbuchentwickler berät. Der Korrektor überprüft sie und einigt sich mit dem Autor über diese Sequenz.

Das Team produziert einen Probelauf

Der Autor produziert einen Probelauf. Dieser Probelauf wird vom Lehrbuchentwickler und vom Korrektor noch einmal geprüft. Wenn die Arbeit auf dieser Stufe gut vorangeht, kann das Team zu den nächsten Projektstufen übergehen. Wenn es nicht klappt, muss der Koordinator herausfinden, was schief gegangen ist, und eine Lösung finden.



Entwicklungsphase

Im Entwicklungsstadium folgt der Autor des Kurses dem Kursplan, um einen Plan für jeden einzelnen Kursabschnitt zu erstellen; er schreibt diese Abschnitte, wobei er dafür sorgen muss, dass alle notwendigen Komponenten mit einbezogen sind.

Im Entwicklungsstadium muss sich der Koordinator mit dem Autor in Verbindung setzen, um die jeweiligen Illustrationen oder Diagramme einzuplanen. Der Autor sollte das gesamte grafische Material in den Text integrieren. Der Koordinator hat auch die wichtige Aufgabe, die Motivation des Autors in Gang zu halten – auf diese Weise lassen sich die geplanten Termine für die Fertigstellung besser einhalten.

Der Fach-Korrektor und der Lehrbuchentwickler überprüfen jeden Abschnitt, während er geschrieben wird. Der Koordinator diskutiert alle Änderungsvorschläge mit dem Autor, der diese je nach Notwendigkeit mit dem Korrektor oder mit dem Lehrbuchentwickler bespricht.

Produktionsphase

Bearbeitung des Textes

Wenn die Durchsicht der Materialien beendet ist, bearbeitet der Herausgeber den Text, um ihn so klar wie möglich zu machen. Der Herausgeber hat die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass alle notwendigen Komponenten und Charakteristika eines Textes, der Lernen anleitet, in der endgültigen Fassung enthalten sind. Der Autor muss alle Änderungen des Herausgebers überprüfen, um sicherzugehen, dass der Sinn des Textes gewahrt wurde.

„Desk top publishing“ (Wahl des Layouts via PC)

Der Text ist optisch ansprechend gestaltet, die Illustrationen und Diagramme wurden den höchsten Maßstäben entsprechend reproduziert und an den richtigen Stellen im Text platziert.

Korrekturfahren und Druck

Der fertige Text wird nun vom Herausgeber überprüft, um die Endkorrekturen einzufügen und ein letztes Mal zu prüfen. Im Idealfall übernimmt der Herausgeber diese Tätigkeit. Sind die Endkorrekturen vollständig, kann der Text gedruckt werden.

Erster Probedurchlauf des Kursmaterials

Sobald Sie Ihren Kurs produziert haben, müssen Sie einen Probedurchlauf machen, um zu sehen, ob er in der Praxis funktioniert, und um herauszufinden, ob etwaige Veränderungen notwendig sind. Die Evaluation ist ein wichtiger Teil der Qualitätskontrolle.

Es wäre besser, wenn nicht der Autor die Qualitätskriterien entwickelt, sondern der Fach-Korrektor. Man kann nämlich die Genauigkeit der Fakten des eigenen Textes genauso wenig verifizieren; wie man eine Endfassung des eigenen Textes produzieren kann. Diese beiden Rollen sollten auf keinen Fall vom Autor übernommen werden. Für einen Fachmann (einen Autor) ist es leicht, irgendwelche Expertisen abzugeben, von denen der Lernende keine Ahnung hat. Die anderen Teammitglieder sollten mit-helfen, diese Tendenz zu verhindern.

Überprüfung

Die Überprüfungsmethoden für offene/flexible Programme sind dieselben wie beim Präsenzun-terricht, daher können Sie Ihre gewohnten Formen der Einschätzung verwenden.



Qualität von Lernmaterialien

Wir haben gesehen, dass die Produktion von neuem Lernmaterial viel Zeit und Geld kostet. Manchmal sind Zeit und Kosten durch den Bedarf an diesem Lernmaterial gerechtfertigt, weil dadurch der Zugang der Studenten zu den Kursen erleichtert wird. Die Qualität des Lernmaterials hat einen großen Einfluss auf den Erfolg eines Kurses. Erstens, weil gutes Lernmaterial den Studenten helfen wird, gute Erfahrungen mit ihrem Kurs zu machen. Zweitens, weil Lernmaterial von hoher Qualität das Lernen der Studenten unterstützt und ihre Treffsicherheit bei der Beurteilung des eigenen Könnens erhöht. Obwohl die Entwicklung von Lernmaterial eine aufreibende und schwierige Aufgabe ist, kann man dieses Material durch das Verwenden von effizienten, allgemein erprobten Verfahren sowie durch Teamarbeit erfolgreich produzieren. Jedes Stadium dieses Vorgangs hat ein spezifisches Ziel und ist für den Erfolg des Projekts von Bedeutung. Jedes Mitglied des Teams kann mit seiner Expertise dazu beitragen, effektives Lernmaterial zu produzieren.

Pirjo Keinänen (gestützt auf Material, das die Projektleiter eingebracht haben)

DIE VIRTUELLE VOLKSHOCHSCHULE

www.kansanopistot.fi

(Verband Finnischer Volkshochschulen)

Die Virtuelle Volkshochschule ist ein Projekt der Informationsgesellschaft, das von der Nationalen Beratungsstelle für Bildungsfragen finanziert und vom Verband Finnischer Volkshochschulen koordiniert wird.

Was ist die virtuelle Volkshochschule?

Das Virtuelle Volkshochschulprojekt wird vom Verband finnischer Volkshochschulen durchgeführt, wobei alle Volkshochschulen davon profitieren werden. Finanziert wird es von der Nationalen Beobachtungsstelle für Bildungsfragen. Das Projekt ist offen und flexibel, seine Formen sind vielfältig und unterschiedlich. Jede Volkshochschule kann an diesen Aktivitäten teilnehmen. Das Projekt will das Internet und die Netzwerke für den VHS-Unterricht positiv nutzen. Außerdem sollen das Image und die Identität der Volkshochschulen konsolidiert werden. Die Nebenprodukte dieses Unterfangens sind flexible und interaktive Netzwerke zur internen und externen Verbreitung von Informationen. Begleitende Evaluation wird in allen Bereichen durchgeführt.

Warum?

Die Virtuelle Volkshochschule ist ein Mittel, um das Studium im VHS-Bereich attraktiver zu machen und einen besseren Zugang zu schaffen. Sie dient auch der intensiveren Verbreitung von internen und externen Informationen über die Volkshochschulbewegung. Die Homepages des Verbandes werden in diesem Umfeld positioniert, das unter anderem nach den Interessen des Marketings und als Instrument für die Zusammenarbeit zwischen den Volkshochschulen und dem Verband funktioniert.

Alle sind willkommen!

Entscheidend für das ganze Projekt ist die Tatsache, dass jedes einzelne Institut an dieser Entwicklung teilhaben kann. Die Institute können kleine Netzwerke bilden, die Teile des virtuellen Ganzen produzieren. Man kann die virtuelle Umgebung zum Blühen und Gedeihen bringen, wenn man die Möglichkeit schafft, neue Komponenten und Elemente auf einer flexiblen Basis hinzuzufügen.

Neue Möglichkeiten

Die einzelnen virtuellen Lernumgebungen können voneinander profitieren, etwa indem für mehr Vielfalt der von diesen Schulen angebotenen Studienprogramme gesorgt wird und die Zusammenarbeit zwischen diesen Instituten verstärkt wird. Der Schwerpunkt liegt darauf, sinnvolle modulare Studienangebote und Materialien einzusetzen, die das Unterrichten mit Hilfe des Internet ermöglichen.





Für Lehrer

Mit Hilfe dieser Lernumgebung werden Informationen für Lehrer und anderes Personal an den Instituten angeboten, mit deren Hilfe man das Internet als effektive Arbeitsunterstützung verwenden kann. Eine persönliche „Bank für Tipps und Fingerzeige“ für Lehrer soll angelegt werden, in der sich alle zum Thema Unterrichten äußern können und die nützliche Hinweise auf verschiedene Fragen verbreitet, was wiederum für den ganzen Bereich von Nutzen sein kann.

DIE VIRTUELLE VOLKSHOCHSCHULE

LERNUMGEBUNG

- Das Studium wird im Hinblick auf Lernstoff und Lernmethoden erleichtert.
- Ein konkretes Offert, um das VHS-Studium in einer virtuellen Umgebung zu absolvieren.
- Sie operiert innerhalb des Internets.

VERNETZUNGSAUFGABEN

- Verbreitung von Informationen an den Volkshochschulen (z.B. Suche nach Partnern für EU-Projekte, Studienversuche, usw.).
- Informationsaustausch zwischen dem Verband der Finnischen Volkshochschulen und den einzelnen Instituten (z.B. Ankündigungen, Bestellungen und Abonnements, usw.).
- Schwarzes Brett für Mitarbeitergruppen in VHS-Einrichtungen (z.B. Lehrer, Küchenpersonal, Köche, etc.).

SKYREG

ANGEBOTE

- Information über Studienangebote (langfristige Basiskurse, kurzfristige Kursaktivitäten).
- Information über die Präsenzkurszeiten der vorhandenen Studienplätze an den verschiedenen Volkshochschulen.
- Präsentation und Einführung in die Tätigkeit der Volkshochschulen.

LEAPS-PROGRAMME

www.vsy.fi www.vsy.fi

(Finnischer Erwachsenenbildungsverein / LEAPS)

Die Organisationen, die außerhalb des Bereichs der Berufsausbildung für Erwachsene tätig sind, befinden sich schon seit mehreren Jahren in einem Zustand des umfassenden Wandels. Die Lernanbieter mussten sich an die störenden Kräfte der Marktwirtschaft und an den Wettbewerb im Bildungsbereich anpassen. Das Überleben in einer solchen Umgebung erfordert eine ständige Weiterentwicklung. Der Versuch, sich diesen Veränderungen anzupassen, ist an sich nicht die einzige wesentliche Voraussetzung – man muss auch in der Lage sein, etwas Neues zu schaffen. Im Zuge dieser turbulenten Veränderung tritt jedoch auch die Kultivierung von speziellen Merkmalen der freien, nicht auf berufliche Abschlüsse orientierten Erwachsenenbildung in den Vordergrund. Einerseits soll die Identität dieses Bereichs gewahrt werden, andererseits muss man – unter den immer härter werdenden Wettbewerbsbedingungen – auch ein Kämpfer sein.

Das LEAPS-Programm (Liberal Education for Adult Proficiency and Skills – Programm zur Förderung von erwachsenengerechtem Lernen) ist das bisher umfassendste gemeinsame Entwicklungsprojekt und befasst sich hauptsächlich mit der Geschichte und Tradition der freien Erwachsenenbildung. Das LEAPS-Projekt begann als Initiative des Finnischen Erwachsenenbildungsvereins (FAEA). Im Herbst 1998 stellte der FAEA die erforderliche Subventionssumme zur Verfügung, um ein Ausbildungsprogramm für das gesamte Lehr- und Planungspersonal im Bereich der freien Erwachsenenbildung zu entwickeln. Diese Initiative nahm schließlich eine dreiteilige Form an. Jeder einzelne Bereich hat umfangreiche Aufgaben zu erfüllen.



1) Auf Initiative des Ministeriums begann der FAEA vor mehr als einem Jahr eine Diskussion über eine gemeinsame Vorstellung von Bildungseinrichtungen im Bereich der freien Erwachsenenbildung. In diesem Bereich wurde bei zahlreichen Gelegenheiten, unter anderem auch über das Internet, ein breiter Dialog geführt. Dieser Meinungsaustausch wurde durch die Broschüre „Einladung zur Schaffung einer Vision im Bereich der freien Erwachsenenbildung, LEAPS-Initiative für Dialog 1/1999“ in Gang gesetzt. Aufgrund des Feed-back aus diesem Bereich wurde ein konkreteres Dokument zusammengestellt „Eine Vision der freien Erwachsenenbildung im Jahr 2005, LEAPS-Initiative für Dialog 2/2000“. Das Feed-back, das die Publikation aus dem Bereich der freien Erwachsenenbildung erhielt, dient als Grundlage der nunmehrigen Bearbeitung.

- 2) Die Forschungstätigkeit im Bereich der freien Erwachsenenbildung ohne Orientierung auf berufliche Ausbildung war in den letzten Jahren leider minimal. Ein Ziel des LEAPS-Programms war die vermehrte Durchführung von Untersuchungen in diesem Bereich. Die Aktivitäten der Forschungsgruppe sind auf den FAEA-Homepages zu finden.
- 3) Die Personalentwicklung auf diesem Sektor ist wohl eine der wesentlichsten Errungenschaften des LEAPS-Programms. Im Bereich der freien Erwachsenenbildung ohne Orientierung auf berufliche Abschlüsse fehlt schon seit langem eine eigene Lehrerausbildung. Um die Identität dieses Bereichs zu wahren, erschien es notwendig, ein „Kompetenzzentrum“ für diejenigen einzurichten, die entweder bereits Teil dieses Bereichs waren oder sich ihm annähern wollten. Die Einrichtungen der freien Erwachsenenbildung sollen außerdem in Form von Arbeitsgemeinschaften entwickelt werden. Abgesehen von der Aneignung von Kompetenzen wird auch versucht, Studienprogramme zu initiieren, die neben dem individuellen Studium auch noch eine umfassende institutionelle Weiterentwicklung ermöglichen. Im Herbst 2000 werden mehrere Versuchsprojekte beginnen, und zwar in Form von regionalen kommunalen Studieneinrichtungen.

Abkürzungen

LEAPS	Liberal Education for Adult Proficiency and Skills – Programm zur Förderung erwachsenengerechten Lernens
FAEA	Finnish Adult Education Association – Finnischer Erwachsenenbildungsverein
VHS	Volkshochschule(n)

SCHWEDEN

Björn Garefelt (gestützt auf Material, das die Projektleiter eingebracht haben)
DAS FINJALA – PROJEKT

Geschichte des Projekts

Finjala 1 war ein Pilotprojekt mit 14 Teilnehmern, das von November 96 bis Juni 97 dauerte. Finjala 2 war der nächste Schritt (August 97 bis April 98), 20 Leute nahmen daran teil. Nach diesen beiden Projekten haben wir Teile des Finjala-Programmes in Form von kürzeren Kursen fortgesetzt. Erst kürzlich erhielten wir eine Anfrage von von einer höheren Schule, ob wir das Finjala-Projekt – gemeinsam mit dieser Schule – zu einem alljährlich stattfindenden Projektleiterkurs entwickeln könnten.

Das Finjala-Projekt beschäftigt sich mit Untersuchungen im Bereich der Volksbildung und der Projektplanung. Es geht darin grundsätzlich um 5 Themen: Studienzirkel, Gruppen- und Projektleitung, Projekttheorie, Kultur- und Event-Management und Volksbildung.

Die Studenten nehmen an der Planung des 30 Wochen dauernden Kurses teil und entscheiden, wie viel Zeit sie in der Schule verbringen und wie viele Stunden sie zu Hause lernen wollen. Während der Dauer dieses Kurses ist die Kommunikation via Computer für die Studenten enorm wichtig, insbesondere mit Hilfe von „First Class“ (FC – elektronisches Plattformsystem), Psychagogik, verschiedenen Lernformen und deren Umsetzung in die Realität.

Der Finjala-Projektleiterkurs wurde von der Valla-Volkshochschule durchgeführt.

Die Projektziele sind folgende:

- Projekttheorie, Studienzirkel, Kulturprogramme, Gruppen- und Projektleitung und andere Aktivitäten im Volksbildungsbereich.
- Moderner Unterricht von IT und Kommunikation via Fernunterricht.
- Einbeziehen der heutigen Bedürfnisse der Volksbildung.
- Schaffung von Treffpunkten und Lernumgebungen am Studienort und an anderen Orten, wo die Studenten ihre Aufgaben wahrnehmen.
- Verantwortung für das selbstständige Lernen zu Hause und für die unabhängige Entwicklung von eigenen Projekten.
- Wahrnehmen der Unterschiede zwischen dem schulischen Lernen und dem Lernen zu Hause und die Nutzung der Vorteile von beiden.
- Lernen, innerhalb einer elektronischen Plattform Strukturen zu organisieren, zu speichern und mit ihnen zu arbeiten.
- Das Gelernte den anderen Akteuren zu Hause weitervermitteln.
- Kennen lernen der pädagogischen Strukturen sowie den Umgang mit Computer-Kommunikation und -Techniken.
- Ausbildung für Gruppenleiter – wie man Gruppen organisiert und wie man sie in der „Realität“ umsetzt.





- Teilnahme an realen Aufgaben, um die Motivation zu fördern.
- Festlegung, wie die gewünschten Ziele am rationellsten zu erreichen sind: durch Präsenzunterricht, mit Hilfe von „First Class“, E-Mail, Homepages usw.

Das Projekt war vom folgenden Menschenbild geprägt

Die Liste unserer Vorhaben enthält: das Menschenbild in der Volksbildung, pädagogische Idee und eine hohe Dosis kognitives Lernen. All das soll helfen, die eigenständig arbeitenden Volksbildner von morgen heranzubilden. Gemeinsame Entscheidungsfindung und / oder gemeinschaftliches Anleiten ziehen sich durch alle Fächer und Planungsvorhaben. Diese Unabhängigkeit bedeutet, für sich selbst und das eigene Lernen verantwortlich zu sein, und zwar mit Hilfe von „Lernkanälen“ = freiwillige Aufgaben mit fühlbaren Konsequenzen (für den Besitzer des „Lernkanals“), wenn sie nicht durchgeführt werden. Empfinde dein eigenes Lernbedürfnis und mach dich mit dem lebenslangen Lernen vertraut, indem du deine Talente, Arbeitsformen und Lernstile kennen lernst.

Wir versuchten, Lernaufgaben an tatsächlichen Gegebenheiten zu entwickeln, unser Schwerpunkt war der lernende Mensch.

Pädagogische Erfahrungen, die wir mit anderen teilen wollen

Bei der Qualität des Präsenzlernens geht es nicht nur um fachbezogene Unterrichtsmethoden, die dem Lernstil jedes Einzelnen angepasst werden. Das Präsenzlernen hat sich offensichtlich als die „Methode“ herausgestellt, um Dinge zu unterrichten, die digital nicht vermittelbar sind. Der physische Kontakt kann ein derart starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit schaffen, dass dieses Gefühl bis zum nächsten Präsenzunterricht anhalten wird!

Unsere Botschaft lautet folgendermaßen: Wir werden so viel Spaß haben und wir werden daher kaum merken, dass wir lernen.

Gerade in Bezug auf die Eigenverantwortung der einzelnen Individuen kann die „Umprogrammierung des normalen Schuldenkens“ große Wirkung zeigen. Jeder Teilnehmer übernimmt seinen Teil der Moderatorenrolle. Jeder Teilnehmer (und Gruppenleiter) findet seinen eigenen Weg in Sachen positive Entwicklung und Selbsterfahrung. Hier können wir Gardners „Fähigkeit, Kontakte mit anderen zu knüpfen“ entwickeln, die wichtigste Kompetenz im Hinblick auf die Rolle des Gruppen- und Projektleiters (Dr. Howard Gardner, Harvard-Professor und Autor zahlreicher Publikationen, u.a. über „multiple intelligences“ – Anm. d Übers.).

Der Präsenzunterricht sollte alle via PC geführten Gespräche, Einzelaktivitäten sowie die Aktivitäten von kleineren Untergruppen zusammenfassen, um sie in einem festen, besonders gestalteten Rahmen, der allerdings absolut freiwillig ist, zu vereinen. Will man die Teilnehmer nicht verlieren, dann muss man sich wirklich um sie kümmern, denn es ist eine „lustvolle Zusammenkunft“. Alle unsere Teilnehmer haben ihre eigenen Erfahrungen gemacht, wie positiv man Computer-Aktivität beeinflussen kann, indem man einen Präsenzunterricht voller Abenteuer besucht. Das Zusammenspiel der sehr intensiven, internatsmäßig organisierten Bildungsaktivitäten und der „großen Einsamkeit“ zu Hause stellt einen wesentlichen Gegensatz und ein wichtiges Training dar.



Man muss sich vor dem Kursbeginn sehr viel Zeit nehmen:

- um ein vorbereitendes Treffen für alle zu organisieren, die sich für den Kurs beworben haben und die Voraussetzungen erfüllen; dabei werden die Arbeitsmethoden diskutiert, damit die Teilnehmer von Anfang an „korrekt arbeiten“ können
- für die Kommunikation auf PC-Ebene – bis darüber entschieden ist, wer zugelassen wird
- um seinen WSA-Test (Working Styles Analyses) noch rechtzeitig vor dem Kontaktgespräch zu machen
- um einen Denkprozess zu initiieren, der dem Teilnehmer von Anfang an hilft, seinen Weg zu finden.

Gemeinschaftliche Formen der Steuerung in Bildungsprozessen

Die verschiedenen Phasen des Kurses wurden in einer großen Gruppe diskutiert (im Präsenzunterricht und via Computer). Die gemeinsam vereinbarten Stunden und Aufgaben des Präsenzunterrichts, die im Voraus geplanten Exkursionen, der Stundenplan und die Lerninhalte für die externen Teilnehmer via PC – all das reduziert natürlich den Individualismus. Dieser Prozess, der von vielen als mühsam und schwierig empfunden wurde, begann folgendermaßen:

- 1) Information über das von den Kursleitern geplante Curriculum.
- 2) Die Teilnehmer waren „gezwungen“, die eigenen Bedürfnisse zu artikulieren, sie zu verteidigen und sich schließlich auf Ziele, Inhalte und Methoden, verbunden mit genauen Daten, zu einigen.
- 3) Sie waren „gezwungen“, auf die häusliche Situation und die speziellen Lernbedürfnisse der Kollegen Rücksicht zu nehmen.

Dieser Prozess wiederholte sich im Lauf des Kurses immer wieder, er wurde zu einer ständigen Herausforderung, wenn es darum ging, sich zwischen Fernunterricht und Präsenzunterricht zu entscheiden. Welche Elemente des individuellen Lernens beziehungsweise der Gruppenarbeit sollte das Präsenzlernen enthalten? Wie lerne ich, meine eigenen Lernbedürfnisse zu beschreiben und den Bedürfnissen meiner Kommilitonen zuzuhören.

Beispiele, wie man die Teilnehmer geistig auf das allerwichtigste Fach vorbereiten kann: „Das Projekt“

Es mag einige Zeit dauern, bis man lernt, in „Projekten“ zu denken, wenn man noch nie zuvor einem begegnet ist. Es ist für viele Menschen ungewohnt, über zeitliche Beschränkungen, Ziele, Inhalte, Methoden, Stundenpläne und Budgets nachzudenken. Deshalb wollten wir die Teilnehmer von Anfang an geistig darauf vorbereiten. Wir begannen schon in der Einführungswoche mit der Verwendung von „Lernkanälen“. (Ein Lernkanal ist eine Aufgabe, über deren Erfüllung ich selbst entscheide; er beinhaltet, was zu tun ist, wie ich es tun werde, wann die Aufgabe durchgeführt wird, wie viel das kostet und wie das Ganze gelaufen ist.) Wir fuhren fort, Interessenten zu rekrutieren, den Lernstoff einzugrenzen, etc., bis die Zeit kam, all das, was passiert war, zu bewerten. Wir wollten, dass die folgenden Begriffe klar sind:

Ziel, Inhalt, Methoden, Stundenplan; und wir wollten sie in jeder Phase als eine Art Denkmethode einsetzen.

Wir denken ständig, mehr oder weniger bewusst, in diese Richtung! Können wir das, was wir bereits wissen (Erfahrungen), verwenden, und das, was wir wissen wollen, als „unbekannt“ betrachten? Deshalb wählten wir einen „sanften Einstieg“: wir bereiteten in Gedanken ein Modell vor, zu dem wir zurückkehren konnten, wenn wir an neuen Themen arbeiteten.

Das war eine ganz neue Arbeitsweise. Manchen fiel es gar nicht so leicht, sich zu beteiligen, sich zwischen Kursliteratur, den Erfahrungen der anderen Teilnehmer und den eigenen Erfahrungen hin- und herzubewegen und all das dann noch in schriftlichen Diskussionen über das First Class-Plattformsystem zusammenzufassen. Die meisten Teilnehmer schafften es aber und dienten dann den anderen als Vorbilder. Dadurch hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, im Lauf des Kurses diese Lern- und Arbeitsmethode, ein Herangehen an das ewige Thema „Geben und Nehmen“ = Erfahrungsaustausch aus verschiedenen Blickwinkeln, zu erlernen.



Das elektronische Plattformsystem First Class (FC)

Ein Beispiel für die Planung und Durchführung eines Projekts, bei dem die Teilnehmer lernten, wie man ein Computer-Plattformsystem versteht, und bei dem verschiedene Lernformen in Betracht gezogen wurden.

So haben wir gelernt, mit FC zu arbeiten:

- 1) Im Präsenzunterricht erklärten wir die Funktionsweise der Computer und arbeiteten gemeinsam an ihnen – wie wir miteinander in Kontakt treten können, wie wir eine Reihe von FC-Funktionen benutzen können; ein eher traditionelles Lernen im Stil eines Dialogs: unterrichten-zeigen-tun-fragen-tun.
- 2) Jeder Teilnehmer erhielt eine FC-Diskette und ein sehr gut strukturiertes Handbuch, das den ganzen Vorgang der Software-Installation beschreibt (wir schicken Ihnen dieses Handbuch, wenn Sie uns kontaktieren!).
- 3) Die Teilnehmer kehren nach Hause zurück und probieren es aus. Zuerst machen sie Fehler, doch schließlich schaffen sie es.
- 4) Beim nächsten Präsenzunterricht bauten wir in unserem Ausbildungszentrum eine FC-Umgebung auf.

Jede FC-Dokumentenmappe, jede FC-Kontaktaufnahme = ein Raum in dem Gebäude. Die Teilnehmer gingen durch die verschiedenen Räume des Gebäudes, wobei sie verschiedene Botschaften schrieben und lasen. Wir „spielten“ Attach file (Datei einfügen), überprüften History (Liste der Teilnehmer, die diese Datei tatsächlich geöffnet haben, und wann) und andere wichtige Funktionen im First Class-System durch, um einen visuellen Eindruck und einen umfassenden Überblick über das elektronische Werkzeug FC zu verschaffen. Diese Methode war vor allem für Teilnehmer wichtig, deren Lernstil einen umfassenden Überblick verlangte, und auch für jene mit visueller/räumlicher und motorischer Auffassungsgabe.

FC ist ein sehr benutzerfreundliches Programm. Alle Teilnehmer haben gelernt, wie man die geläufigsten Funktionen benutzt. Dieser digitale Raum ist „unser reales Klassenzimmer“.



IT und das Individuum

Gruppenprozesse und die Wichtigkeit, enge Beziehungen zu knüpfen, wenn man mit Computer-Kommunikation arbeitet, sind für das Lernen essentiell. Das Lernen ist die Hauptsache, der Computer ist nur ein Werkzeug von vielen. Telefon, Fax, spontane und geplante Treffen sind weitere Instrumente, um erfolgreich zu lernen. Die Rolle des Moderators (= der elektronische Lehrer) beinhaltet die Schaffung einer Vielfalt zur Optimierung der Möglichkeiten jedes einzelnen Teilnehmers, sich zu entwickeln und zu lernen. Wir haben mit kleinen Gruppen experimentiert, deren Teilnehmer nahe beieinander wohnen und einander auch treffen, wobei die Gruppen- und Projektleiter die Teilnehmer zu Hause besuchen, Audiokassetten oder Videomaterial verschicken, und wir haben mit Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet, um die Bedürfnisse jedes Teilnehmers einzuschätzen.

Motivierung zu Aktivitäten

Es war ein langwieriger Prozess, den Teilnehmern zu zeigen, wie wichtig es ist, die Verantwortung für die Planung ihres Lernens zu übernehmen, wobei wir uns gleichzeitig auch mit der Ausbildung von Projektleitern im Bereich der Volksbildung beschäftigen, mit dem Austausch von Ideen als Hauptbestandteil.

In der elektronischen Plattform (FC) wird „ganz klar“ sichtbar, ob die Studenten auf Fernlernbasis täglich teilnehmen. Der Erfahrungsaustausch ergibt, anders als beim Präsenzlernen, wenig Sinn, wenn man nicht antwortet und die eigenen Gedanken nicht kontinuierlich weiterentwickelt (= aufschreibt). Man kann schweigend in einem Studienzirkel sitzen und trotzdem teilnehmen (70% unserer Kommunikation findet durch Körpersprache statt!). Die Aktivitäten und der Wille, gemeinsame Erfahrungen zu machen und aufeinander zu reagieren, nehmen nach jedem Präsenzunterricht zu.

Eine unserer wichtigsten Schlussfolgerungen ist: Projekte, deren Ziele von den Teilnehmern selbst bestimmt werden, müssen Präsenzlernen anbieten; so kann man alle Sinne benutzen, um Erfahrungen auszutauschen und den Teilnehmern Lerninhalte und Methoden zur Verfügung stellen, die an den Arbeits- und Lernstil jedes Einzelnen angepasst sind. Für viele Teilnehmer ist es letztlich eine Frage des Umprogrammierens ihrer gewohnten schulischen Denkschablonen.

Die Ausnahme von dieser Regel wäre eine homogenere Gruppe mit einer logischen/mathematischen und linguistischen Auffassungsgabe. (Diese Gruppe stellt im Präsenzunterricht, in dem die Teilnehmer ihre Ideen austauschen können, eine Ressource dar.)

Unsere größte Herausforderung für die Zukunft ist, dass wir lernen, einzuschätzen, wie viel Zeit man für diese Dinge braucht.

Immer ein Ass im Ärmel

Die Teilnehmer davon zu überzeugen, in der Zeit des Fernunterrichts nicht zu „verschwinden“, ist fast unmöglich, andererseits ist es vielleicht gar nicht notwendig. Es hat sich gezeigt, dass man die Kommunikation immer auf irgendeine Weise in Gang setzen kann. Man muss die Gründe für das „Verschwinden“ herausfinden.

Unser Ziel ist nicht, Kinder zu erziehen, wie das in den Schulen bei Jugendlichen der Fall ist, sondern Werkzeuge für lebenslanges Lernen zu schaffen und zu verbessern.



Es mag durchaus gerechtfertigt sein, wenn jemand etwas wichtigeres zu tun hat, als mit FC zu arbeiten! Aber man muss sich an eine gewisse Regel halten; du bist Teil einer Studiengruppe und deine Abwesenheit beeinflusst nicht nur dein eigenes Lernen, sondern auch das der anderen. Jede Abwesenheit muss von den anderen Mitgliedern der Gruppe akzeptiert werden.

Zu ihren Aktivitäten gehören Postkartentwürfe, selbstverfasste Gedichte in der Mail-Box (für diejenigen, die in den „Gesprächsräumen“ der Plattform lesen und kommunizieren), persönliche Audiokassetten, Videokassetten, der „Heimliche Freund“, die „Brillen“-Gruppen, in denen die Teilnehmer aufgefordert sind, sich gegenseitig zu aktivieren, wunderbare Telefongespräche oder persönliche Besuche (Hallo, hier sind wir! Wie geht's?).

Der „Heimliche Freund“ ist eine elektronische Methode, mit der jede/r einzelne (als Kontaktperson) via FC anonyme (heimliche) Briefe an ihren/seinen Freund verschicken kann – z.B. Ermutigungen und begeisterte Beifallsbezeugungen. Der ausgewählte Freund weiß nicht, von wem die Botschaft stammt, was wiederum eine gewisse Neugier erweckt und dem Absender ein bestimmtes Maß an Freiheit ermöglicht. Auf technischer Ebene lösten wir das Problem, indem wir den Zugang zum „Heimlichen Freund“ mittels Benutzername und Passwort ermöglichten.

„Brillen“-Gruppen nannten wir vier verschiedenen Gruppen, die jeweils ein *einziges* Phänomen aus den Projektvorschlägen der anderen Teilnehmer genau untersuchten. Themenstellungen: Ist das Phänomen etwas Positives für die Gesellschaft, welchen Bezug hat es zur Volksbildung, welchen Informationscharakter, ist es nachvollziehbar?

Wenn sich die Teilnehmer beim Studium eines Textes auf nur eine Aufgabe konzentrieren, haben sie den Vorteil, ein längeres Dokument durchzulesen, ohne ihre Meinung zu mehr als einem Thema abgeben zu müssen. Wir haben Erfahrungen mit der „Aktivierung von Teilnehmern“ gemacht, indem wir zunächst größere Aufgaben stark eingegrenzt haben. Allmählich entwickelt sich das analytische Denken, sodass die Anzahl der Aufgaben im Zusammenhang mit einem Text erhöht werden kann.

Anmerkungen

WSA-Test: Working Styles Analyses, Testmethode von Dunn & Dunn, bestehend aus 6 Kategorien. Diese 6 Kategorien entsprechen 25 verschiedenen Elementen, die unser Leben beeinflussen.

Hier die 6 Arten von Stimuli und die Elemente, die sie enthalten:

„Umwelt“: Licht, Ton, Temperatur und Raumgestaltung

„Emotional“: strukturierte Planung, Beharrlichkeit, Motivation und Verantwortung

„Soziologisch“: Paare, Gleichrangige, Erwachsene, allein, Gruppe und Variationen

„Physisch“: starke Wahrnehmungsfähigkeit, Mobilität, Aufnahmefähigkeit und Tageszeit

„Psychologisch“: global/analytisch, impulsiv/reflektiv und Dominanz der rechten oder linken Gehirnhälfte

„Sinne“: auditiv, visuell, taktil, kinästhetisch



DIE SCHWEDISCH-FINNISCHE VOLKSHOCHSCHULE

„Wenn wir keine Fehler machen, dann haben wir nicht genug gewagt“

Die Schwedisch-Finnische Volkshochschule befindet sich direkt im Zentrum von Haparanda, in einem schönen großen Holzgebäude, das bis Anfang der Siebziger Jahre ein Lehrerbildungskolleg beherbergte. Sie ist gut ausgerüstet, was IT (Informationstechnologie) betrifft, sie verfügt über Computer-Räume, ihr eigenes Intranet sowie über einen Raum, in dem man sogar per Videokonferenz kommunizieren kann – eine ziemlich wichtige Errungenschaft für eine Volkshochschule, wenn die nächste Universität etwa 500 Kilometer entfernt ist.

Das „Kartoffelpflänzchen“

Im Herbst 1997 begann ein Fernlernprojekt mit Teilnehmern aus einem ganz kleinen Dorf namens Säivis, etwa 30 Kilometer von Haparanda entfernt. Es handelte sich darum, den Pädagogikbereich der Volkshochschule mit Hilfe von IT zu entwickeln. Das Projekt erhielt den Namen „Kartoffelpflänzchen“.

Die Idee für dieses Projekt wurde der Gemeindeverwaltung der zuständigen Ortsbehörde im Frühling präsentiert, wobei die Vertreter von Säivis das größte Interesse zeigten; deshalb wurde ihr Dorf für das Projekt ausgewählt.

„Wir hätten mehr Leute aus anderen Dörfern rekrutieren können“, erklärt Anna-Karin Nyberg. Sie ist Lehrerin an der Volkshochschule und Projekt-Koordinatorin des „Kartoffelpflänzchens“. „Aber wir meinen, dass es besser war, sich auf eine kleinere Gruppe zu konzentrieren. Wir wollten unsere Ambitionen in vernünftigen Grenzen halten, was die Anzahl der Teilnehmer betraf.“

Nütze die Gelegenheit ...

Im Gegensatz dazu waren die Ambitionen, was das Ziel betraf, sehr hoch – es ging darum, den Bereich der Pädagogik mit Unterstützung von IT weiterzuentwickeln.

„Wir wollten die Gelegenheit nutzen und so viel wie möglich lernen, da wir nun, dank der zusätzlichen Subventionen, die uns zur Verfügung standen, endlich die Möglichkeit dazu hatten“, sagt Anna-Karin. „Wir haben den Teilnehmern auch erklärt, dass dies ein experimentelles Projekt ist, dass wir vermutlich eine Menge Fehler machen werden und dass das auch unsere Absicht ist. Wir wollten die Grenzen erweitern, im Verlauf des Projekts alles erproben und von Anfang an keine Möglichkeit ausschließen.“

Man muss sich trauen, Fehler zu machen. Wenn man keine Fehler macht, dann hat man nicht genug gewagt.

Ihre eigene Web-Site

Von den 101 Einwohnern meldeten sich 16 Teilnehmer an, der Jüngste war 22, der Älteste 65 Jahre alt. Damit alle Zugang zu Computern und zum Internet hatten, wurde mitten im Dorf ein Computer in einem gemeindeeigenen Raum aufgestellt.

Außerdem wurden in diesem Projekt auch E-Mail, Fax, Video und Videokonferenzen eingesetzt. Das Studienmaterial der Gruppe wurde im Intranet (eine interne Vernetzung, die mit dem Internet verbunden ist) der Volkshochschule installiert und zahlreiche Links zu anderem Internet-Material wurden ebenfalls hergestellt.

Das Projekt begann im Herbst 1997 mit einer Computer-Grundausbildung in Textverarbeitung – wie man Informationen findet, wie man mit Hilfe des Computers kommuniziert, wie man Homepages im Internet mit Hilfe eines so genannten HTML-Kode entwirft usw. HTML wurde in das Projekt aufgenommen, da die Teilnehmer ihre eigene Web-Site entwerfen wollten, um ihr Dorf vorzustellen.

Ein Student in der Mathematik-Gruppe ...

Nach dem Computer-Training konnten sich die Teilnehmer Fächer aus dem regulären Schulangebot aussuchen. Alle Lehrer an der Volkshochschule waren zur Mitarbeit bereit, sogar jene, die ein eher skeptisches oder desinteressiertes Verhältnis zu Computern haben. Das war auch bei Marjatta Morin der Fall; sie unterrichtet Mathematik und bekam einen begeisterten Mathematikliebhaber, einen Studenten aus Säivis. Es gab nur einen einzigen Schüler in der Mathematik-Gruppe, es hätten aber ebenso auch mehrere Mathematikliebhaber aus dem ganzen Land sein können.

Fitness-Angebote – via Fernunterricht

Insgesamt acht Tutoren (Lehrer) waren mit dem Projekt befasst. Die Tutoren konnten den Unterricht gemeinsam mit der Gruppe planen und etwa entscheiden, wie viel Fernunterricht sie wollten, wie viel Präsenzunterricht, welche Materialien verwendet werden sollten usw. Eine Gruppe traf sich z.B. kein einziges Mal, während bei einer anderen Gruppe zehn Treffen stattfanden.

Zu den Fächern, die ausgewählt wurden, gehörten Datenverwaltung, Spanisch, Deutsch, Büro- und Geschäftsorganisation und Fitness-Angebote. Letztere sind vielleicht nicht gerade das, was man mit Fernunterricht assoziiert; sie waren auch für die Leute in Säivis oder an der Schwedisch-Finnischen Volkshochschule nicht selbstverständlich.

Der Kurs war trotzdem sehr beliebt, er begann mit einem Präsenzunterricht im Gemeindesaal. Dort wurde der Lernleitfaden gemeinsam mit der Tutorin Sari Angeria zusammengestellt, einer Gymnastik-Lehrerin an der Volkshochschule. Die Gruppe beschloss, zweimal pro Woche gemeinsam zu trainieren und eine Art Logbuch über die Aktivitäten zu führen, das sie Sari bei Projektabschluss zeigen wollte.

Die Gruppe benützte den PC in erster Linie, um sich Informationen aus verschiedenen Quellen und von der Web-Site der Volkshochschule zu holen, auf der Sari sachliche Informationen und Diskussionen zur Verfügung stellte. Zwischen den Teilnehmern fand nicht viel elektronische Kommunikation statt. Das lag einerseits daran, dass alle aus demselben Dorf waren und sich daher auch ohne Hilfe des Internets leicht treffen konnten, und andererseits daran, dass relativ viel Präsenzunterricht stattfand.





Sari meint, die Kommunikation zwischen den Teilnehmern beziehungsweise zwischen ihr und den Teilnehmern wäre viel besser gelaufen, wenn man die First Class-Software verwendet hätte, deren elektronisches Kommunikationssystem sich für Diskussionen von mehr als zwei Teilnehmern ausgezeichnet eignet.

„Es wäre vor allem leichter gewesen, miteinander zu diskutieren, wenn jeder von uns alle Kommentare lesen hätte können. Es stellte sich heraus, dass die Leute einander in erster Linie zum Spaß E-Mails schickten.“

Das Modell, das die einzelnen Lehrer für ihre Gruppen benutzten, erwies sich als mehr oder weniger gut. Die Gruppen, die laut Anna-Karin am besten funktionierten, waren jene, in denen die Lehrer am ehesten auf die Wünsche, Anfragen und auf das Vorwissen der Teilnehmer eingingen.

Pädagogische Diskussionen

Welche Bedeutung hatte dieses Projekt für das normalerweise übliche Lernen an der Volkshochschule? Die Projektteilnehmer hielten regelmäßig Besprechungen mit allen Lehrern ab, auch mit jenen, die sich für IT-Fragen nicht so besonders interessierten, und in der Schule waren alle darüber informiert, was sich abspielte. Anna-Karin behauptet, dass das Projekt eine wesentliche Auswirkung auf die Volkshochschule als Ganzes hatte, auch auf jene, die nicht daran teilnahmen. Unter anderem haben dadurch alle Lehrer eine IT-Ausbildung gemacht.

Von großer Bedeutung waren die wichtigen und interessanten pädagogischen Diskussionen zwischen den Lehrern, zu denen das Projekt führte.

„Ein weiteres Resultat ist, dass wir heute eher Tutoren als Lehrer sind“, fährt Anna-Karin fort. „Wir arbeiten mehr mit kleinen Gruppen, wir haben unsere Flexibilität und unsere Fähigkeit, den Unterricht den Bedürfnissen der Studenten anzupassen, erhöht. Das bewirkte wiederum eine größere Unabhängigkeit der Studenten – sie suchen selbstständig nach Informationen, ergreifen eher die Initiative und sind insgesamt wagemutiger.“

„Wir verwenden auch unser Intranet, um unseren regulären Studenten Studienmaterial anzubieten“, sagt Eivor Olofsson, der Direktor der Volkshochschule. „Alle unsere Studenten lernen schon im 1. Semester, wie man Word und Internet benutzt, sie erhalten ihr eigenes Passwort, eine eigene E-Mail-Adresse und eine eigene Datei in unserem Server, um ihre Dokumente zu speichern.“

„Ich drücke mich heute viel bewusster aus, wenn ich Aufgaben und Aufträge in unser Intranet stelle, um sicher zu gehen, dass sie verstanden werden und auch funktionieren, wenn ich einmal nicht da bin“, sagt Johanna Kostenniemi, eine Lehrerin für IT. Johanna leitete einen der Microsoft Word-Kurse auf Fernlernbasis. Sie schrieb unter anderem ein neues Handbuch für Anfänger, das über das Intranet der Schule zugänglich ist. Es ist so gut, dass es sogar außerhalb der Schule verwendet wurde.

Lokale und globale Vernetzung – ein IT-gestütztes Projekt der Volksbildung für Gruppen in kleinen Dörfern

„Das Interesse an der Entwicklung der ländlichen Gebiete ist heute größer denn je. Deshalb lancierten wir ein IT-Projekt, mit dem wir aktiven Gemeindegruppen auf dem Lande, in den Provinzregionen von Örebro und Värmland, die Möglichkeit bieten wollen, ihre Kompetenzen in IT und PC-Kommunikation zu verbessern“, sagt Aulis Syväjärvi von Studieförbundet (Studieförbundet ist eine von 11 Organisationen, die für Studienzirkel, Kulturprogramme usw. verantwortlich sind, Anm. d. Übers.) als Erklärung, warum er das Projekt „Lokales und globales Netzwerk“ initiierte.

Die Absicht bei diesem Projekt war, Möglichkeiten für engagierte Gemeindegruppen anzubieten, um an IT-Aktivitäten und Kommunikationsformen über grosse Distanzen, ausgehend von ihrem eigenen Gemeindezentrum oder Klubhaus, teilzunehmen. Mit Hilfe dieser Aktivitäten wollte man die Kompetenz im Bereich Computer und neue Kommunikationstechniken verbessern und neue Ideen, Unterstützung und Kompetenz in Bezug auf Fragen, die die Zukunft des Dorfes betrafen, vermitteln. Im besten Fall werden hier Samen für zukünftige Fernlernangebote und für das Lernen auf dem Dorf gesät.



Der Name des Projekts verrät größere Ambitionen als ein Kommunikationssystem, das bloß auf den heimischen Boden beschränkt ist; das wird im Fall der brasilianischen Umweltgruppe „Gaia“ deutlich, mit der Kontakte hergestellt wurden und die sich an der Kommunikation über die elektronische Plattform beteiligte.

„Dieses Konzept bedeutete, dass Kommunikation und Information vom Rest der Gesellschaft nicht weiter entfernt waren als das lokale Gemeindezentrum. Als Volksbildner und Volksbildungsvereine hatten wir die einmalige Möglichkeit, eine Art Behälter für Wissen und Information, als Ergänzung zum traditionellen Bücherwissen, anzubieten.“

Kein Bedarf an Experten, die von außen kommen ...

Eine Grundidee des Projekts war, dass kein Teilnehmer in die Stadt fahren musste, um „gemeinsam mit anderen einen Kurs zu besuchen“. Die Studienzirkel sollten im lokalen Gemeindezentrum stattfinden, wo die Teilnehmer einander kennen und von einem ausgebildeten Moderator aus dem Dorf angeleitet werden. Die dafür benötigten Computer sollten in jedem Dorf zugänglich sein:

„Wir wollten, dass alles Wissen in das Dorf selbst investiert wird und dass die Experten nicht von außen kommen“, sagt Aulis.

Der Hauptfaktor war, dass man nicht am Abend in die Stadt fahren musste. Tatsächlich ist es so, dass die meisten Leute ohnehin in der Stadt arbeiten und dass sie nicht bis zum Abend dort bleiben beziehungsweise abends nicht noch einmal dorthin zurückfahren wollten. Durch diese Einrichtung konnten sie zu Fuß zu den Zentren gehen, und letztlich haben sie einander innerhalb der Dorfgemeinschaft noch besser kennen gelernt.



Starke Reaktion

Als das Projekt begann, wurden Gruppen kontaktiert, die bereits bei Entwicklungs- oder Zukunftsprojekten ihre Spuren hinterlassen hatten. Die Treffen mit einigen von diesen Dorfgruppen lösten großes Interesse aus, zusätzlich wurde unter den Dorfbewohnern um Teilnehmer geworben. Außerdem verbreiteten sich Gerüchte über kommende IT-Aktivitäten in den Gemeindezentren. Die Reaktion war stark, alle Altersgruppen waren interessiert und für etwa 15 Teilnehmer wurde eine Moderatoren-Ausbildung an der Volkshochschule von Fellingsbro organisiert. Alle Moderatoren kannten sich mit First Class-Software aus, die die Gruppen in ihrem gemeinsamen elektronischen Plattformsystem benutzen sollten. Durch dieses Programm hatten sie auch Zugang zum so genannten „Ruralnet“, einem elektronischen Netzwerk- und Plattformsystem für die ländlichen Gemeinden.

Kooperation mit Schulen

Fünf Dörfer waren in das Projekt involviert und in jedem Dorf wurden ein oder mehrere Studienzirkel gebildet. Die Teilnehmer lernten allgemeines Computer-Wissen, und als sie so weit waren, begannen sie mit dem Internet zu arbeiten und sich rasch an elektronischen Plattformaktivitäten zu beteiligen.

Die Computer-Hardware wurde üblicherweise in den Gemeindezentren eingerichtet, wo sich die Teilnehmer in ihren Studienzirkeln trafen.

„In einem Dorf namens Rockhammar bildeten sich fünf verschiedene Studienzirkel, die das Fassungsvermögen des Gemeindezentrums überstiegen. Man einigte sich mit der Dorfschule, die einige Abende in der Woche leer stand. Wir stellten zwei von unseren Computern dort auf, die die Schule tagsüber verwenden durfte, während unsere Zirkel die Computer und sonstigen Einrichtungen der Schule am Abend benutzen konnten.“

Nach dem Projekt wurden zwölf Computer für die lokale Organisation gekauft, außerdem wurde die Forderung gestellt, ISDN im Dorf einzurichten. (ISDN ist ein technisches Mittel für schnellere Datenübertragung als mit Hilfe des Modems; das System ist aber außerhalb der größeren Städte noch nicht sehr gut entwickelt.)

Ein Studienzirkel via Fernunterricht

Die Gruppen lernten im Rahmen des Projekts, mit neuen und modernen Informationstechnologien umzugehen, und sie erlernten auch Computer-Kommunikation. Sie waren durch ein elektronisches Plattformsystem miteinander verbunden, über das sie ihre Ideen untereinander und mit dem Projektmanagement austauschen konnten, und sie lernten, mit Hilfe des Computers miteinander zu kommunizieren. Die Studienzirkel trafen sich aber auch in der traditionellen Form des Präsenzunterrichts, üblicherweise einmal pro Woche.



Einer der Zirkel, und zwar jener, der sich mit Vereinsstatuten und -praktiken beschäftigte, setzte ebenfalls Fernunterricht ein, gemeinsam mit der Fellingbro-Volkshochschule, die dieses Fach auf der Basis von Fernlernmethoden und mit einem ihrer Lehrer als Moderator erproben wollte.

„Eine unserer Erfahrungen war, dass man Zeit braucht; vor allem in der Vorlaufphase, für die Möglichkeiten, zusammenzukommen und technische Lösungen zu finden, ehe die Gruppe mit ihren eigenen Studien beginnen kann“, sagt Aulis. „Die Computer-Kommunikation kommt erst später, wenn man vom Reiz der Neuheit zur Textverarbeitung und zum allgemeinen Computer-Wissen übergeht.“

„Die technischen Probleme, die sich ergeben, können frustrierend sein, wenn sich im Dorf niemand mit Computern auskennt. Aber wir haben gelernt, dass es mehr menschliche Ressourcen gibt, als man allgemein annimmt. Jugendliche können oft sehr gut mit Computern umgehen.“

Wow! ...Es funktioniert!

Haben das Projekt und die Projektplanung wie vorgesehen funktioniert?

„Ja, man sieht ganz deutlich, dass es jetzt viel mehr Aktivitäten im Dorf gibt, die Ideen sprudeln hervor, es entstanden neue Visionen und Themen für eine zukünftige Zusammenarbeit“, erklärt Aulis. „Die Leute haben sich im Hinblick auf reale lokale Bedürfnisse zusammengefunden, und sie werden dabei durch die neuen Technologien unterstützt. Das war sehr positiv.“

„Auch das Interesse am Studieren ist gewachsen. Wir wollen über das Volksbildungsnetzwerk eine Schreibwerkstätte einrichten, um den Bedürfnissen der Dörfer zu entsprechen.“

Und wie wirkten sich die Kontakte mit „Gaia“, der brasilianischen Umweltgruppe, auf die Dorfgemeinden in Schweden aus?

„Ich würde sagen, der sachliche Austausch war nicht überwältigend“, sagt Aulis. Das wichtigste war einfach die Erfahrung, dass man weltweit kommunizieren kann, sogar mit Menschen im brasilianischen Regenwald, das Gefühl – ‚Wow ...Es funktioniert!‘“

Die Tollare-Volkshochschule

„Wir wollten dafür sorgen, dass die roten Fähnchen neben den Botschaften und ‚Konferenzräumen‘ ständig leuchteten“

Die Tollare-Volkshochschule, ein wunderschönes Herrenhaus, wirkt inmitten einer strahlend weißen Schneelandschaft wie eine Weihnachtspostkarte. Es könnte irgendwo auf dem Lande sein, weit entfernt von den großen Städten, aber tatsächlich befindet sich die Schule in einem Vorort von Stockholm, nahe der Meerenge von Skuru in der Gemeinde von Nacka. Der Vorort war der Mittelpunkt des Fernlernkurses, der



1997/98 mit Hilfe von Subventionen der Stiftung für Wissenschaft und Kompetenz (KKS) stattfand.

„Suburbane Pädagogik für Feuergeister“ (das schwedische Wort eldsjäl / Feuergeist drückt Temperament und Engagement aus) war der Name des Projekts, das von den Lehrern Ronny Schueler und Staffan Hübinette durchgeführt wurde. Der Kurs entstand aus den sozialpädagogischen Aktivitäten der Schule, unter anderem durch einen einjährigen Lehrgang zur Bereitstellung des nötigen pädagogischen und soziologischen Wissens für die Arbeit mit sozial marginalisierten Jugendlichen.

Um Tollare in ein sozial-pädagogisches Entwicklungszentrum zu verwandeln, wollten sich Staffan und Ronny an die Projektentwickler und an andere „Feuergeister“ wenden, die aktiv an der Veränderung von lokalen Wohngebieten und ähnlichen Projekten beteiligt waren. Da sie Teilnehmer erreichen wollten, die neben dem Kurs an ihren eigenen Projekten arbeiteten, und da sie diese Projekte auch als Basis für den Lehrgang benutzen wollten, gab es kaum irgendwelche Alternativen zum Fernunterricht.

Idealistische „Feuergeister“

Das Ziel der „Suburbanen Pädagogik für Feuergeister“ war, „den Teilnehmern zunehmende Kompetenzen für Projektarbeit sowie die nötigen Werkzeuge zu vermitteln, um die Projekte auf eine anhaltende Wirkung und Sozialarbeit zu orientieren und außerdem ein Netzwerk für Projekte und ‚Feuergeister‘ zu schaffen“.

„Die Zielgruppe war mehr oder weniger idealistisch in den Verbänden der Studienzirkel und in lokalen Gemeindeprojekten tätig“, erklärt Ronnie Schueler. „Es sind neugierige, offene Menschen, die begeistert zu ihrer Sache stehen und vermutlich noch nie daran gedacht haben, dass sie selbst irgendeine Art von Training erhalten könnten.“

„Aber sie sind auch oft einsam in ihrer Führungsposition, sie brauchen dringend Inspirationen und das Gefühl, ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen.“

Sie wollten diesen Lehrgang als Projekt durchführen, erklären Ronny und Staffan, weil es dadurch leichter war, pädagogische Vorstellungen und Methoden mit elektronischen Werkzeugen, IT-Unterstützung und auf der Basis des Fernlernens zu entwickeln. Sie wollten auch Wege finden, um ein positives Zusammenspiel von Fernlernen und Präsenzarbeitsformen zu schaffen und zugleich das pädagogische Gütesiegel der Volksbildung zu bewahren.

Entfernung als Vorgabe

Insgesamt vierzehn Leute beteiligten sich, von Höör im Süden bis nach Umeå im Norden. Im Lauf des einjährigen Kurses gab es an vier Tagen fünf Treffen; das erste und das letzte Treffen fanden in Tollare statt, die anderen drei an verschiedenen Orten, an denen unter anderem gemeinsame Feldstudien in verschiedenen Vorortgebieten unternommen wurden.

Zwischen den Treffen blieben sie über das Volksbildungnetzwerk (PEN – Popular Education Network) in Verbindung.

Die Form des Fernunterrichts war der Faktor, der ihnen zusagte, sie war auch eine Voraussetzung dafür, dass der Kurs überhaupt abgehalten wurde – die Teilnehmer konnten schließlich nicht zur gleichen Zeit studieren und arbeiten.

Eine Vorbedingung war, dass sie Zugang zu Computern sowie eine Internet-Verbindung hatten. Beim ersten Treffen lernten alle, wie man die First Class-Software benutzt.

203



Es ist unmöglich, zu „unterrichten“

Die Studien basierten auf den Aktivitäten und Erfahrungen der Teilnehmer. Die Projekte, an denen sie arbeiteten, wurden sozusagen in den Lehrgang gehievt und zu seiner wichtigsten Grundlage gemacht.

„Die Idee war, bei unseren Treffen jene Dinge zu tun, die wir nicht per Fernunterricht erledigen konnten“, erklären Ronny und Staffan. „Beispielsweise an Studienbesuchen teilzunehmen und interessante Menschen zu besuchen.“

„Über das Netz erledigten wir Dinge, die wir beim Präsenzunterricht nicht zu tun brauchten, wie etwa Aufgaben erklären, die Arbeit jedes Einzelnen diskutieren, Erfahrungen austauschen usw.“

„Wir übernahmen als Lehrer mehr und mehr die Rolle von Tutoren, indem wir Beratung und Standpunkte anboten, die für die Teilnehmer wie elastische Sprungmatten waren. Wir mussten die Teilnehmer auch ein bisschen ‚anschieben‘, ermutigen, stimulieren und sozusagen dafür sorgen, dass die roten Fähnchen erschienen, die Botschaften und ‚Konferenzräume‘ signalisierten.“

„Es war unmöglich, ohne den direkten Kontakt zu ihnen zu ‚unterrichten‘, und das war gut für sie und für uns.“

(Die roten Fähnchen im First Class-System zeigen an, dass neue Briefe und Texte eingelangt sind, die man in den Mail-Boxen und Konferenzräumen diskutieren und lesen kann.)

Schriftliche Übungen sind wichtig

Nicht alles funktionierte nach Plan. Zu Anfang gab es natürlich einige technische Probleme, aber eines der Hauptprobleme war vermutlich, mit dem Schreiben zu beginnen.

Die Teilnehmer waren Projektleiter, die daran gewöhnt waren, zu reden, aber vielen von ihnen fiel es schwer, zu schreiben, sich die Zeit zu nehmen und ihre Gedanken zu formulieren. Eine der pädagogischen Aufgaben des Fernunterrichts besteht darin, zu erklären, dass man nicht fehlerlos schreiben muss, um an schrift-



lichen Konferenzsystemen teilnehmen zu können, man kann es eher als eine Art mündliche Diskussion betrachten.

„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass wir zu Beginn des Fernunterrichts einfache schriftliche Übungen brauchen.“

Andererseits werden sich die Teilnehmer daran gewöhnen, sich schriftlich auszudrücken, was für sie von Vorteil ist, wenn sie Projektpläne und ähnliche Dinge formulieren müssen. Dies ist ein wichtiger Nebeneffekt des Kurses, genau wie die „Computermeilen“, die jeder Teilnehmer erhält.

Die roten Fähnchen ...

Ein weiteres Problem war es, das Netz ständig in Gang zu halten und dafür zu sorgen, dass die roten Fähnchen ständig Botschaften und Aktivität in den Konferenzräumen signalisierten.

„Um Weihnachten wurde es im Internet sehr ruhig“, meint Ronnie. „Wir einigten uns daher darauf, dass alle, auch wir selbst, einfache Wochenberichte über die Projekte schreiben und sie ins Netz stellen würden. Das war ein wichtiger Wendepunkt, so wurden wir bis zum Frühling ständig über die Ereignisse in den lokalen Projekten auf dem Laufenden gehalten.“

Es gibt eine Erfahrung, die Staffan und Ronny vermutlich mit der Mehrheit jener teilen, die mit Methoden des Fernlernens arbeiten: die Kommunikation im Netz findet hauptsächlich an Abenden und Wochenenden statt.

„Unser Ziel war, jeden Beitrag innerhalb von 24 Stunden zu beantworten“, sagt Ronny, wobei er gleichzeitig zugibt, dass diese Absicht nicht immer eingehalten wurde.

Welche Bedeutung hat das für die Schule ?

Fernunterricht ist für Tollare wirklich nichts Neues, wir organisieren schon seit langem solche Kurse. Aber das waren eher traditionellere Kurse, in denen der Lehrer per Telefon oder Fax mit den Studenten Kontakt hatte. Nach dem Projekt von Ronny und Staffan fand eine Verlagerung zum Einsatz von Computern und First Class für den Fernunterricht statt.

„Dank dem Projekt ist das Interesse an IT in der Schule gestiegen“, sagt Ronny. „Aber bis jetzt hat das noch keinen pädagogischen Einfluss auf die längeren Kurse, vielleicht kommt das noch ...“

Finanzielle Unterstützung?

Der Kurs „Suburbane Pädagogik für Feuergeister“ wird auch in diesem Jahr fortgesetzt, mit dem Ziel, ihn zu einem jährlich stattfindenden Training zu machen. Aber es gibt Probleme ...

„In erster Linie das Problem, während des Lehrgangs Zeit für die Zusammenarbeit der beiden Lehrer zu finden“, meinen Staffan und Ronny.

Im ersten Projektjahr konnten die beiden Lehrer als Team arbeiten, beide konnten an den Treffen teilnehmen. Aber in diesem Jahr müssen sie ohne Extra-Subventionen auskommen, außerdem gibt es ein Zeitproblem und sie müssen sich abwechseln, was die Verantwortung für die verschiedenen Teile des Kurses betrifft.

Die Hälfte von ihnen ist immer noch aktiv ...

Welche Unterschiede gibt es noch im Vergleich zum ersten Projektjahr?

„Es gab in diesem Jahr keinerlei technische Probleme, obwohl wir bei Kursbeginn mehr Teilnehmer ohne jegliches Vorwissen über Computer hatten“, sagt Staffan. „Aber im ersten Jahr waren wir auch noch Anfänger.“

„Im ersten Jahr waren wir Lehrer in den ‚Konferenzräumen‘ des Volksbildungsnetzwerks (PEN) am aktivsten“, fährt Ronny fort. „Doch auch das hat sich im zweiten Jahr geändert.“

„Im ersten Jahr erhielten die Teilnehmer gleich zu Beginn des Kurses eine lange Liste von Fach- und Sekundärliteratur. Dieses Jahr war es am Anfang viel besser, weil wir ihre eigene Arbeitssituation und ihre eigenen Erfahrungen als Ausgangspunkt benutzten.“



Etwa die Hälfte der Teilnehmer aus dem ersten Jahr sind immer noch im PEN aktiv, und wir sind gerade dabei, eine spezielle Plattform für derzeitige und ehemalige Studenten einzurichten.

Offene Lernformen und Fernlernformen (ODL) mit behinderten Studenten

Die Åsa-Volkshochschule in Schweden entwickelt neue pädagogische Methoden, um Behinderte mit Hilfe von Formen des offenen Lernens und Fernlernens zu unterrichten. Die Studenten fanden heraus, dass sie gewisse Verhaltensweisen bei Behinderten – also auch bei sich selbst – in ihrer eigenen Umgebung verändern konnten. Die Benachteiligten entwickelten sich zu anerkannten sozialen Experten in eigener Sache.

In unserem normalen Schulunterricht fördern wir die Schaffung einer warmen Atmosphäre, die Möglichkeit, dass die Studenten an der Kursplanung teilnehmen, einen offenen Dialog zwischen Lehrer und Student beziehungsweise zwischen den Studenten, und wir sehen die Wichtigkeit eines prozessorientierten Verständnisses über die Aneignung von Wissen.



In der Tradition des Fernstudiums wurden diese Werte nicht betont. Im Gegenteil, denn der Fernunterricht wurde üblicherweise auf der Grundlage eines schriftlichen Handbuchs organisiert, das die Studenten durch die Kursliteratur führte. Dazu kam meist ein eher passiver Lehrer, der eine große Anzahl von Studenten anleitete.

Wir begannen, neue Methoden – unter Verwendung von ODL – zu entwickeln, da eine bestimmte Gruppe von Studenten nicht am üblichen Schulunterricht teilnehmen konnte, einfach weil ihre Behinderung es ihnen nicht erlaubte, einen normalen Schultag mitzumachen. Rheumatiker haben oft ein Problem damit, morgens aufzustehen und fit zu sein. Sie brauchen viele Stunden, bis sie so weit sind, und außerdem lange Pausen im Lauf des Tages.

Das erste Projekt befasste sich mit der Aktivierung. Es gibt eine große Gruppe von Jugendlichen, die an Rheumatismus leiden und keine faire Chance haben, einen Platz auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Hier besteht das Risiko einer ständigen sozialen Isolierung. Wir wollten einen Kurs entwickeln, dessen Ziel es war, diese Menschen wieder in den Arbeitsmarkt zurückzuholen oder, noch besser, zur Fortbildung anzuregen. Der Kurs dauerte 4½ Monate, er begann mit einem dreitägigen, ganz normalen Schulunterricht, dann folgten zwei Fernlernperioden, wobei dazwischen wieder zwei Treffen in der Schule stattfanden, und er endete mit einem zweitägigen Abschlussseminar in der Schule.

Gemeinsam studierten wir Schwedisch (Schriftsprachenerwerb), Computer-Wissenschaft (in das Sprachlernen integriert) und Sozialwissenschaft (mit Schwerpunkt darauf, wie Demokratie vor Ort praktiziert wird und wie Behinderte ihre eigenen Rechte verteidigen können).

Drei Lehrer und ein Bibliothekar arbeiteten als Team den ganzen Kurs über eng zusammen. Um ein Maximum an Freiheit und Flexibilität zu garantieren, verwendeten wir überhaupt keine gedruckten Handbücher. Die Lehrer unterrichteten die Studenten Online, mit Hilfe eines von der Software FC betriebenen elektronischen Konferenzsystems; es ermöglichte den Studenten, die Zeit nach ihren Wünschen einzuteilen. Wenn der Lehrer am Nachmittag seine Instruktionen gab, konnten die Studenten, wenn sie das wollten, mitten in der Nacht an den Aufgaben arbeiten, und ihre Antworten an den Lehrer schicken, wann immer sie wollten.

Das zweite Projekt war für uns und für die Studenten ein ganz natürlicher zweiter Schritt. Im Lauf des ersten Projekts fanden wir heraus, dass unsere Studenten voll Zorn und Selbstmitleid waren. Sie sahen, wie Gesetze und lokale Vorschriften verändert wurden, sodass es für sie plötzlich schwieriger war, zu reisen, einen persönlichen Betreuer zu bezahlen usw. Bei den Diskussionen in der Schule verwandelte sich ihr Zorn immer mehr in Selbstmitleid. „Niemand hilft uns!“, „Die Regierung und die lokalen Behörden sind gegen uns“, „Man lässt uns arme Behinderte allein“, und so weiter.

Wir Lehrer diskutierten darüber, denn uns ärgerte das Selbstmitleid und wir beschlossen, zu antworten. „Warum unternimmt ihr nicht selbst etwas? OK, ihr seid behindert, aber euer Intellekt funktioniert doch!“ „Nur kleine Kinder und sehr alte



Leute haben das Recht, zu verlangen, dass andere Leute ihre Probleme lösen!“ und Ähnliches.

Von diesem Moment an hatten wir eine schwere Zeit in unserem virtuellen Klassenzimmer, aber die Studenten nahmen schließlich die Herausforderung an. Leider endete das Projekt an diesem Punkt, doch uns war klar, dass wir die Gruppe nicht einfach so im Stich lassen konnten.

Deshalb planten wir mit unseren Studenten einen neuen Fernlernkurs, der genauso lang dauern sollte wie der erste. Wir nannten diesen Kurs „Studien für Demokratie und Veränderung“. Zehn Studenten aus dem ersten Kurs machten weiter mit und wir nahmen drei weitere auf. In der ersten Hälfte des neuen Kurses wollten wir den Studenten die Unterschiede bewusst machen, wie lokale Demokratie formal organisiert wird und wie sie dann tatsächlich funktioniert. Wenn du in deiner eigenen Gemeinde etwas ändern willst, wie sollst du dich verhalten, um Erfolg zu haben? Wer sind deine Verbündeten innerhalb der Machtstruktur, wer nicht und aus welchem Grund?

In der zweiten Kurshälfte, die mit zwei Tagen Präsenzunterricht in traditioneller Form begann, ließen wir unsere Studenten zuerst formulieren, was sie persönlich verändert haben wollten, um ein besseres Leben zu führen. Eine Gruppe wollte herausfinden, wie sie den Zugang zu öffentlichen Gebäuden für Rollstuhlfahrer verbessern konnte. Die Teilnehmer studierten das amerikanische ADA-Gesetz (Americans with Disabilities Act – amerikanisches Behindertengesetz, Anm. d. Übers.), das sehr viel besser ist als das schwedische, sie gingen zu Restaurantbesitzern und öffentlichen Einrichtungen und fragten, welche Maßnahmen dort gesetzt wurden, damit Rollstuhlfahrer in die Gebäude gelangen konnten usw. Sie fanden heraus, dass es tatsächlich möglich war, die bestehenden Praktiken zu verändern. Sie konnten einen Restaurantbesitzer dazu bringen, das Nötige zu investieren, indem sie sagten, dass sie in der Lokalzeitung Artikel über ihre Probleme schreiben wollten. Sie konnten die öffentlichen Einrichtungen dazu bringen, in die bessere Zugänglichkeit zu investieren, indem sie einfach auf den Gesetzestext hinwiesen oder Paragraphen der lokalen Vorschriften zitierten.

Eine andere Gruppe wollte das Gesetz ändern, in dem es um das Recht auf persönliche Betreuung geht. Sie kontaktierten das Sozialministerium und fanden sich plötzlich als Teil einer Voruntersuchung zur Vorbereitung eines neuen Gesetzes wieder.

Wir betonten ganz deutlich, dass der Kurs für sie nur ein Ausgangspunkt in diesem Prozess sein konnte, und dass sie nach der Beendigung des Kurses und des Projekts selber weitermachen mussten.

Gesteigertes Selbstbewusstsein

Das Resultat nach zwei Projekten war eine Gruppe von jungen Behinderten, die nun über ein starkes Selbstbewusstsein verfügten. Sie hatten herausgefunden, dass sie tatsächlich die Welt ein bisschen verändern konnten, und sie waren plötzlich sehr stark.



Natürlich gelang dieses Resultat nicht in allen Gruppen: nicht alle Studenten konnten ihr Selbstbewusstsein stärken. Zwei Gruppen zerfielen mehr oder minder, was auf Krankheit oder fehlende Motivation zurückzuführen war.

Die Arbeit mit Behinderten im Bereich von ODL bringt gewisse Vorteile. Behinderte sind oft sozial isoliert und ziemlich interessiert, in elektronischen Konferenzsystemen zur Überwindung großer Distanzen aktiv zu werden. Bei unserer Arbeitsweise ist ein hohes Maß an aktiver Fern-Kommunikation notwendig. Studenten, die immer wieder einen leeren „Konferenzraum“ vorfinden, verlieren bald das Interesse und verlassen den Kurs. Wir entdeckten, dass das „Distance Café“, in dem unsere Studenten frei diskutieren konnten, was sie wollten, das Zentrum unserer virtuellen Schule war. Unsere Studenten öffneten mehrmals täglich ihre Laptops, um nachzusehen, ob es im Café etwas Neues gab, und erst danach gingen sie in das virtuelle Klassenzimmer, in die Gruppenräume, etc.

Wir fanden auch heraus, wie wichtig die Aktivität der Lehrer war. Um in ODL einen guten Dialog zu führen, braucht man Lehrer, die da sind, wenn die Studenten da sind. Wenn eine Studentin ihren Lehrer am Samstagmorgen irgendetwas fragt, kann man nicht davon ausgehen, dass sie bis Montagmorgen auf die Antwort warten wird.

Das Problem bei behinderten Studenten (Rheumatismus) ist, dass sie plötzlich sehr krank werden und überhaupt nicht mehr studieren können. Sie sind manchmal ein bis zwei Wochen völlig inaktiv. Da muss man flexibel genug sein, um sie aufzufangen, sobald sie wieder in die Schule kommen, und man muss neue Ziele für sie definieren. Eine Sache funktionierte sehr gut: man forderte sie dringend auf, im Café zu bleiben und bei ihren Kollegen Unterstützung zu suchen, bis sie wieder am virtuellen Unterricht teilnehmen konnten. Egal, wie krank sie waren, sie konnten sich immer im virtuellen Raum aufhalten und damit verringerte sich das Risiko des Aussteigens aus dem Unterricht. Bei der Arbeit mit dieser Gruppe haben wir die Erfahrung gemacht, dass es ungeheuer wichtig ist, jeden Einzelnen gut zu betreuen.

Natürlich gab es auch Probleme. Es ist extrem schwierig, Gruppenaktivitäten, die von der Eigeninitiative der Studenten abhängen, erfolgreich zu organisieren. Sobald die Lehrer den virtuellen Bereich verlassen, nimmt die Aktivität sofort ab. Studenten mit geringem Selbstbewusstsein (niedriger Bildungsstand, ein geringes Maß an Studiererfahrung, Behinderte, die relativ isoliert leben) sind von der Initiative der Lehrer extrem abhängig; für diese Studenten muss man oft erst eine Art Plattform des Selbstbewusstseins aufbauen, ehe sie aktiv mit dem Studium bestimmter Fächer beginnen können. Das kann in Form eines sehr freien Dialogs geschehen, die Rolle des Lehrers besteht darin, die Studenten zu „besuchen“, ihnen ein positives Feed-back zu vermitteln und ihnen klar zu machen, dass man sie Ernst nimmt.

Viele ODL-Projekte scheitern, weil die Studenten (und die Lehrer) mit den technischen Problemen nicht fertig werden, die auftreten können, wenn man Computer verwendet, um über grosse Distanzen hinweg miteinander zu kommunizieren. Sicher ist das Risiko noch größer, wenn man mit Studenten arbeitet, die wenig oder gar keine Erfahrung mit Computern haben oder glauben, mit einem Computer nicht umgehen zu können. Wir fanden es äußerst wichtig, eine technische Plattform für unsere Kommunikation zu verwenden, die leicht zu erlernen und leicht zu benutzen ist.

Darum, und auf Grund seiner Flexibilität, wählten wir das First Class (FC)-System. FC ist so einfach, dass man es einem Studenten, der nie zuvor einen Computer gesehen hat, in einem Tag beibringen kann. Trotzdem ist es empfehlenswert, sehr vorsichtig damit umzugehen und jeden Studenten individuell üben zu lassen, bis man sicher ist, dass sie/er den Computer mit nach Hause nehmen kann und am nächsten Tag auch ohne fremde Hilfe im Netz ist.

Behinderte brauchen oft spezielle technische Lösungen, um mit Computern zu arbeiten. Sie brauchen speziell für sie entwickelte Geräte, Keyboard, Maus usw. Bei den Studenten mit Rheumatismus fanden wir heraus, dass die meisten unserer Studenten mit Laptops und einer kleinen Steuerungsfläche für Mausfunktionen (Touch-Pad) sehr zufrieden waren und auch recht gut damit arbeiten konnten.

Es bedeutete uns sehr viel, mit dieser Gruppe von behinderten Studenten zu arbeiten. Für viele von ihnen war es ein wirksames Mittel, um aus ihrer sozialen Situation auszubrechen, in den Arbeitsmarkt neu oder wieder einzusteigen oder sich weiterzubilden und ihre Probleme aus eigener Kraft zu lösen. Die meisten Studenten, die an diesen zwei Projekten teilgenommen haben, arbeiten heute oder nehmen an Weiterbildungsaktivitäten teil.

Fünf von ihnen machen auch bei unserem dritten Projekt mit, das derzeit noch in Gang ist. Bei dem Grad der Behinderung unserer Zielgruppe ist es sehr schwierig, zu einem normalen Beruf zurückzufinden, in dem man um 8 Uhr morgens im Büro erscheinen und den ganzen Tag hart arbeiten muss, bis man um 5 Uhr nachmittags nach Hause geht. Einige Studenten in unseren ersten beiden Projekten zeichneten und malten sehr gut, und daher hatten wir die Idee, dass die künstlerisch begabten Leute in unserer Zielgruppe Web-Designer werden könnten. Diese Arbeit kann man zu Hause und freiberuflich machen.

Als wir diesen Kurs planten (51 Wochen Teilzeitstudium auf Fernlernbasis, mit 9 Wochen Vollstudium im normalen schulischen Rahmen) wussten wir noch nichts über die vollständige Ausbildung zum Web-Designer, und es war eine attraktive Vorstellung, jungen Behinderten die modernste und beliebteste Ausbildung in diesem Land anzubieten. Diese Ausbildung ist ziemlich hochkarätig. Wir wollen professionelle Web-Designer ausbilden und wir haben schon jetzt (es bleiben uns noch 18 Wochen übrig) erkannt, dass 5 oder 6 von unseren 13 Studenten das nötige Wissen und Talent haben, um als Web-Designer auf dem Markt mitzureden. Viele andere Kursteilnehmer werden auf Grund ihrer Kenntnisse als Web-Designer ebenfalls für den Arbeitsmarkt attraktiv sein, wenn auch in anderen Jobs.



ÖSTERREICH

Zusammengestellt aus Material von Paul Kaspar (bb.)

6 OFL-PROJEKTE IN OBERÖSTERREICH

Sprachenverbund der oberösterreichischen Volkshochschulen

Ein modulares System, Fremdsprache Englisch
Verband der Oberösterreichischen Volkshochschulen

Start: Herbstsemester 2001

Das Ziel des Projektes:

Aufbau eines Segments im Englisch-Programm der Volkshochschulen

Den Teilnehmern wird garantiert:

- Abschlüsse auf definierten Niveaus in definierten Regionen
- Systematisiertes Angebot vom Anfänger bis zum Perfektionskurs
- Lokale Mobilität: Anschlussfähigkeit bei Wechsel einer Volkshochschule
- Zeitliche Mobilität: Flexible und individuelle Lernplanung

Das Projekt gliedert sich in folgende Schritte:

- Definition von lernzielorientierten Angebotsschienen
- Definition von Modulen mit Zugangs- bzw. Abgangsniveau
- Definition der Zertifikate (intern, extern)
- Festlegung der Lehrwerke
- Ausarbeitung eines Konzeptes für eine Implementierung in allen oberösterreichischen Volkshochschulen

Das Projekt Sprachenverbund zeichnet sich durch ein modulares System aus, das den Teilnehmern durch zeitliche und lokale Mobilität ein flexibles Lernen ermöglicht.

Lehrgang: Tutorenausbildung für Selbstlernformen in der Weiterbildung, Strobl

Zielgruppe:

ErwachsenenbildnerInnen, die im zweiten Bildungsweg tätig sind;
Kursleiter, die Interesse haben, neue Wege der Lernbegleitung und des Selbstlernens einzuschlagen und sich dafür zu qualifizieren.

Ziel:

Aus der eigenen Erfahrung heraus praktische Instrumente für das Selbstlernen zu entwickeln.

Die Leitidee, Lernen als Schlüsselqualifikation, stellt den Lernenden in den Mittelpunkt. Der Lernende soll dazu befähigt werden, das Wissen mit Hilfe der eige-



nen Denkfähigkeit selber nachzuvollziehen. Schon seit Jahren werden in den USA und in einigen skandinavischen Ländern Konzepte des selbstgesteuerten Lernens erfolgreich eingesetzt.

Mit dem Lehrgang TutorInnen-Ausbildung wird ein wichtiger Schritt in diese Richtung gesetzt. Neue didaktische Fähigkeiten werden verlangt, die eine individualisierte Weiterbildung im Fernlernen und im Selbststudium fördern.

WerkStation – ein Modell für kooperatives Lernen, Strobl

Grundtvig-Projektstudie

211

Die Werkstation ist ein Modell:

- der *Offenheit* (in Bezug auf Vorbildung, Alter, Zugang)
- der *Selbststeuerung* bzw. *Selbstkontrolle* (Lernverlauf, Arbeitsverlauf, Ergebniskontrolle, Kooperation)
- der *Pluralität* (Medien, Materialien)
- der *individuellen Betreuung* durch Tutoren
- der *sozialen Einbindung* durch Tutoren und Teamarbeit
- der *Vorstrukturierung* der Lern- und Arbeitsumgebung
- der *Reflexivität* (gewonnene Erkenntnisse in der Reflexion bezüglich Lernweg, Verlauf, Ergebnisse)



In der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung verschieben sich die Ausbildungsziele von der reproduktiven Wissensaneignung zur produktiven eigenverantwortlichen Aktivierung der Lernenden.

Wissensinhalte, die sich schnell ändern, können dadurch effektiver und ohne größere Verzögerungen ins Berufsleben integriert werden.

Eine mögliche Form der Werkstation:

Mitarbeiter einer Bildungsinstitution oder eines Projektes bereiten für andere eine offene Lernumgebung zu einem bestimmten Thema vor.

Sie stellen die organisatorischen Rahmenbedingungen sicher, machen Arbeitsblätter, Plakate, Referate zu gewissen Schwerpunkten und fertigen Inhaltsangaben an.

Die Werkstation wird anschließend im internen Bildungsprogramm öffentlich ausgeschrieben. Kommt eine Gruppe zustande, dann führen Tutoren in Inhalte und Ablauf der Werkstation ein. Anschließend organisieren sich die Teilnehmer ihren Lernweg selbst, suchen sich die ihnen nützlich erscheinenden Inhalte und Methoden aus, wählen Ort und Arbeitszeiten und überprüfen gegebenenfalls auch die Lernergebnisse selbst.

Differenziertes Lernen als Integrationsfaktor

Ein Modellversuch zum Offenen Lernen in der Oberstufe, am Beispiel der Handelsschule in Steyr

Ziel:

- Erziehung zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeiten, „Learning by doing“



- Vermittlung so genannter dynamischer Fähigkeiten (sind in der Wirtschaft sehr gefragt)
- Verbesserung des Lernerfolges durch individuelle Förderung; Senkung der „Drop out“-Rate
- Verbesserung der sozialen Integration, auch von Behinderten und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache
- Verbesserung der Lernmotivation
- Beitrag zur Imageverbesserung der Handelsschule

Besonders der *Dalton Plan*, entwickelt von Helen Parkhurst, eine Schülerin von Maria Montessori, hatte es uns angetan. Drei Prinzipien liegen dieser offenen Arbeitsidee zugrunde. Freiheit, Kooperation und Selbstständigkeit.

Die Kernpunkte dieses Modells bestehen in einer offenen, wenig strukturierten, auf eine Klasse bezogenen Arbeit mit Eltern, Lehrern und Schülern, und der damit verbundenen ganzheitlichen Sicht der Schulgemeinschaft. Die entscheidende Veränderung zum traditionellen Unterricht bestand in den offenen Lernphasen, die den normalen fächergebundenen Unterricht ergänzen und das selbst organisierte, eigenverantwortliche Lernen fördern sollen. Eine wesentliche sozial-integrative Maßnahme bildet die Klassenrat-Stunde. Lehrer treffen sich einmal wöchentlich mit den Schülern, um Anliegen vorzubringen und Konflikte zu bearbeiten. Dabei wird großer Wert auf eine demokratische Gesprächskultur gelegt.

Ein weiteres Element des Steyr-Modells sind die wöchentlichen Teambesprechungen der Lehrer. Gerade diese offenen Treffen wirkten sich äußerst positiv auf die Kooperationsbereitschaft und Motivation der Lehrer aus.

Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang die projektbegleitende Mitarbeit der Eltern.

Resümee: Nach zwei Jahren des Modellversuchs zeigte sich noch die volle Dynamik des Prozesses. Es wurde auch deutlich, dass sich die Anwendbarkeit des Modells sehr wohl problemlos auf andere Schultypen übertragen lässt. Es kam nicht zum befürchteten Leistungsabfall. Ganz im Gegenteil: durch den Abbau der sozialen Spannungen und durch verstärkte individuelle Förderung wurde für viele Schüler effizientes Lernen erst möglich. In diesem Sinne sind offene Lehrformen ein wesentlicher Beitrag zur Erfüllung des Gesamtauftrages der Schule.

ACT

The training firm:

Erlerntes Theoriewissen durch „Learning by doing“ im Modell erproben, 700 mal in Österreich an den Handelsakademien

Worum geht es?

Es handelt sich ein Modell der Wirtschaftlichkeit und um einen praktischen Bestandteil vor allem in der kaufmännischen Ausbildung. In der Schule wird versucht, das gelernte Theoriewissen durch „Learning by doing“ oder simuliertes „Training on the job“ praktisch zu erproben. Der Schüler bekommt dadurch ein Gefühl für das reale Wirtschafts- und Berufsleben.

In den kaufmännischen Schulen sind Trainingsfirmen in den Lehrplänen verankert. Die Schüler werden dadurch zu Mitarbeitern in einer Trainingsfirma. Wenn die Schüler Business praktizieren, schlüpfen auch die Lehrer in eine andere Rolle. Weg vom Pädagogen, hin zum Unternehmensberater.

Primäres Ziel dieser offenen Unterrichtsform ist eine fächerübergreifende, handlungs- und problemorientierte sowie schülerzentrierte praxiskonforme Vermittlung des Wissens über innerbetriebliche Abläufe.

Vor allem die von den Geschäftspartnern ausgehenden Aktivitäten setzen bei den Schülern Lernprozesse in Gang und bewirken ein hohes Maß an Motivation.

Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit, vernetztes Denken, oder Sprachkompetenz befähigt die Schüler zu beruflicher Mobilität und Flexibilität in der internationalen Arbeits- und Berufswelt.



Offenes Lernen im Physikunterricht

Ein Versuch der Diözese Linz

Wie läuft das Offene Lernen in der Praxis ab?

Sinn und Zweck ist es, den Schülern über einen längeren Zeitraum hinweg (einige Stunden bis Wochen) einen Arbeitsplan mit Arbeitsaufträgen zuzuweisen, der dann selbstständig oder in Gruppen zu erfüllen ist.

Die zeitliche und inhaltliche Abfolge entscheidet jeder Schüler dann selbst.

Im einfachsten Fall stehen die Arbeitsaufträge auf Arbeitskärtchen, die in mehrfacher Ausführung beim Lehrer aufliegen und von einzelnen Schülern bzw. Gruppen in der Unterrichtszeit ausgeborgt werden können.

Es ist faszinierend, zu sehen, wie die Schüler beisammen sitzen, über Probleme und Inhalte diskutieren, sich gegenseitig unterstützen und mit Eifer bei der Sache sind. Ein angenehmer Nebeneffekt ist, dass die Aufzeichnungen in den Heften um ein Vielfaches schöner gestaltet werden und übersichtlicher sind.

Offenes Lernen, Offene Beurteilung

Heikel ist die Beurteilung der Schülerleistung. Bei Arbeitsaufträgen, die im Erstellen irgendwelcher Dinge enden, kann man das Resultat präsentieren lassen und beurteilen. Wie steht es aber mit dem gelernten Stoff? In der Praxis hat sich folgende Vorgehensweise bewährt:

Jeder Schüler hat über ein oder mehrere Kärtchen eine kurze mündliche Prüfung abzulegen. Dazu sollten sich 2-4 Schüler untereinander absprechen und dann gemeinsam antreten. Dabei lassen sich neue Varianten des Abprüfens verwirklichen:

- Beantworten einer Frage
- Lösen eines Anwendungsbeispiels
- Ein Schüler hört bei der Prüfung zu und beurteilt die Antworten
- Eine Gruppe soll untereinander über eine physikalische Problemstellung diskutieren

Einmal Offenes Lernen - Immer Offenes Lernen

Das Offene Lernen allein löst aber nicht alle pädagogischen Probleme, optimal ist eine vernünftige Mischung aus verschiedenen Unterrichtsformen. Sehr viele Kapitel eignen sich hervorragend zur Selbsterarbeitung durch die Schüler, andere bedürfen einfach der fachkundigen Information durch den Lehrer.



OFFENE UND FLEXIBLE LEHR- UND LERNFORMEN IM LÄNDLICHEN RAUM

Eine Analyse

Marktgemeinde Windischgarsten in der Pyhrn Priel Region

Beschreibung der Gemeinde

Die Marktgemeinde Windischgarsten liegt im Süden des Bezirkes Kirchdorf an der überregionalen Nord-Süd-Verkehrsverbindung durch die Alpen.

Windischgarsten hat die Funktion eines regionalen Kleinzentrums, die hauptsächlich auf die geringe Einwohnerzahl und somit auf teilweise nicht vorhandene soziale Einrichtungen in den Nachbargemeinden zurückzuführen ist.

Das sind vor allem die folgenden Einrichtungen:

- Nahversorgung, Versorgung des gehobenen Bedarfs
- Kindergarten, Volks-, Haupt-, und eine Musikschule, VHS
- Pfarre, Kirche, Friedhof
- Arzt, Apotheker
- Postamt, Bahnhof
- Freizeit- und Sportanlagen

Seit 1998 ist die Gemeinde ein Luftkurort und Mitglied des Klimabündnisses. Ständiger Luftaustausch sorgt für gleich bleibende gute Luftqualität und verhindert die Nebelbildung.

Bevölkerung und Altersstruktur

Die Einwohnerzahl ist leicht ansteigend und beträgt derzeit 2.325.

0-14 Jahre, 17%,

15-59 Jahre, 50%

Der auffallend hohe Anteil der über 60-Jährigen (33%) ist hauptsächlich auf die Bewohner des Seniorenwohnheimes zurückzuführen.

Beschäftigte nach Wirtschaftssektoren

Primärsektor: Land und Forstwirtschaft 2 %

Sekundärsektor: Energie, Bergbau, Industrie 25 %

Tertiärsektor: 73 %

Kurse, Kursteilnehmer

95 % der angebotenen Kurse finden in Windischgarsten und Roßleiten statt, der Rest verteilt sich auf die Umlandgemeinden.

1100 Kursteilnehmer besuchten 100 Kurse die sich wie folgt aufteilen:

85% der Teilnehmer (1030) sind weiblich, 15% (70) sind männlich.

Verteilung der weiblichen Teilnehmer (1030):

	TN
Kinder bis 15 Jahren	60
Hausfrauen	380
Berufstätige	440
Pensionistinnen	150
gesamt	1030



Verteilung nach Altersgruppen (weiblich):

	TN
bis 14 Jahre	60
15 bis 30 Jahre	300
31 bis 40 Jahre	310
40 bis 60 Jahre	320
ab 61 Jahre	40
gesamt	1030

Verteilung der Kurse nach Geschlecht:

Kurse	relativ	männlich	weiblich
EDV	15%	50%	50%
Gesundheit	50%	0%	100%
Kreativität	20%	0%	100%
Kinderschwimmen	15%	50%	50%
gesamt	100%		

Männer bis zum 40. Lebensjahr besuchen ausschließlich EDV-Kurse

Mobilität der Teilnehmer:

80% benützen das Auto

20 % benutzen öffentliche Verkehrsmittel oder gehen zu Fuß

Ist-Zustand der Ressourcen

VHS-Büro: Das Büro befindet sich in einer privaten Wohnung in einem Einfamilienhaus. Dafür wurde ein eigener kleiner Raum adaptiert. Die Ausstattung erfolgte auf private Initiative und eigene Kosten. Die Ausstattung besteht aus einem PC mit Internetanschluss und einem Telefon mit Fax.

Mediathek und Bibliothek

Ein PC mit Internet-Anschluss, Audio, Video, Bücher, 15 m²

Die Mediathek befindet sich in der Hauptschule 1 von Windischgarsten. Sie steht jedoch nur jenen VHS-Kursleitern zur Verfügung, die auch gleichzeitig Lehrer an dieser Schule sind, bzw. deren VHS-Kursteilnehmern.

Aus finanziellen Gründen kann kein geschultes Personal für eine tutorielle Begleitung zur Verfügung gestellt werden. Diese Aufgaben werden in erster Linie von den Kursleitern übernommen.

Die Erfahrung mit der Mediathek in der VHS-Linz hat jedoch gezeigt, dass eine Mediathek ohne tutorielle Begleitung zum Scheitern verurteilt ist. Das könnte einer der Gründe sein, weshalb die Mediathek von den VHS-Kursteilnehmern wenig frequentiert wird. Das Lernmaterial (Lehrwerke, Audio, Video) entspricht nicht dem aktuellen Stand. Im nächsten Budget sind keine Mittel vorgesehen, um diesen Zustand zu verbessern.



Auswertung der Umfrage vom 13.4.2000

Die Möglichkeit einer Teilzeitweiterbildung besteht nur bei Sprachlehrern und EDV-Trainern. Ein Methodenwechsel im Unterricht findet in erster Linie in Form von Gruppenarbeiten, Gesprächen und Konversationskursen statt.

Lernmaterialien, sofern vorhanden, werden nur in Ansätzen an die Bedürfnisse der Fernlernenden angepasst. Die Probleme, die bei dieser Art des Lernens entstehen, sind folgende: die Kursleiter sind nicht ausgebildet, bzw. hat sich bisher niemand wirklich mit OFL beschäftigt.

Diesem Problem wird folgendermaßen Rechnung getragen

- Tutorenausbildung in Planung,
- Weiterbildungsveranstaltungen werden im Bildungsforum (Programm des oberösterreichischen VHS-Verbandes) angeboten,
- Ankauf neuer Kursunterlagen,
- Vernetzung der EDV Räume,
- Internet-Anschluss an alle Kursräume

Hilfe für die Kursleiter wird in Form von Bildungsberatung einmal monatlich angeboten. Selbstverständlich kann sich der Kursleiter auch an den VHS-Leiter wenden. Tutorenhilfe kann leider noch nicht geboten werden.

Für die Fernlernenden (es besteht derzeit noch kein großes Interesse) ist eine eigene Online-Plattform im Aufbau. Die Kommunikation beschränkt sich zurzeit noch auf telefonische Beratung.

Für Kursleiter, die OFL in den Unterricht integrieren wollen, kann im Moment keine Weiterbildung angeboten werden. Kursleiter mit Montessori-Ausbildung geben ihre Erfahrungen weiter. Die Kommunikation unter den Kursleitern funktioniert auch deshalb so gut, weil sich der Großteil der VHS-Kursleiter aus dem Lehrerkollegium der Hauptschule 1 rekrutiert.

Fragebogen für die Kursleiter der VHS-Windischgarsten

Die Kursleiter kommen aus den Bereichen Sprachen (Englisch, Französisch), Gesundheit, EDV.

Der Fragebogen besteht aus drei Bereichen: OFL-Bedarfsanalyse, Fernlernen und Weiterbildung der Kursleiter

OFL-Bedarfsanalyse

Die Frage, ob sie glauben, dass es Bedarf an OFL gibt, beantworteten alle mit ja.

Begründung:

- OFL ist eine Alternative zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden
- Starrheit des Systems wird aufgehoben
- Kreativität wird gefördert
- Eigene Ideen gewinnen an Wert
- Auflockerung des Unterrichts wird erreicht
- OFL ist eine gute Ergänzung für Beruf/Familie
- Steigerung der Motivation
- Förderung des sozialen Umgangs

Bekanntheitsgrad von OFL:

Die meisten Kursleiter verstehen unter dem Begriff OFL Fernschule, Firmenkurse und Integrationsklassen.



50% der befragten Kursleiter verwenden keine OFL im Unterricht.

30 % machten sehr gute Erfahrungen mit Firmenkursen. Die Begründung liegt auf der Hand:

- Hohe Motivation, da der Kurs in der Firma und während der Arbeitszeit stattfindet
- Steigerung der Identifikation mit der Firma

20 % (Gesundheitstrainer) verwenden in letzter Zeit vermehrt OFL, z.B. beim Erstellen eines Diätplanes. Früher wurde der Diätplan vorgegeben. Nach der neuen Methode erstellt die Gruppe einen Grobplan, später geht sie zu Einzelarbeit über und der Kursteilnehmer stimmt den Diätplan individuell auf seine Bedürfnisse (Krankheit) mit tutorieller Unterstützung ab.

Wünsche und Bedürfnisse der Kursleiter:

- Bessere Öffentlichkeitsarbeit
- Bessere Unterstützung für engagierte Kursleiter
- Zugang zu technischen Medien, PC, Internet
- Offener Zugang zur Mediathek in Windischgarsten

Fernlernen

Erfahrungen der Kursleiter

Welche Bedürfnisse haben die Fernlernenden:

- Intensivierung des sozialen Kontaktes durch monatliches Treffen
- Kommunikation über E-Mail geht zu langsam (Kontaktperson ist sehr schwer erreichbar)
- Anfragen werden verspätet beantwortet, Überlastung
- Keine Betreuung vor Ort
- Motivationsprobleme treten häufig auf
- Meinungs Austausch unter den Kollegen fehlt
- Besser wäre es, die Kommunikation über eine Plattform (siehe ReReal) laufen zu lassen

Kursleiterweiterbildung

Derzeit gibt es keine Weiterbildung für Kursleiter, die OFL in den Unterricht integrieren möchten. Der VHS-Verband Oberösterreich plant jedoch, OFL-Seminare in das Programm aufzunehmen.

Auf die Frage, ob seitens der VHS-Leitung genug getan wird, kamen sehr differenzierte Antworten. Einige Befragte meinten, dass zu wenig bis gar nichts gemacht wird. Andere meinten, dass dem VHS-Leiter aus finanziellen Gründen die Hände gebunden sind.

Die Kursleiter-Weiterbildung muss in den nächsten Jahren verstärkt in Angriff genommen werden, um nicht den Anschluss zu verpassen.

Fazit

Die Pyhrn Priel Region ist durch ihre verzweigten Gebirgstäler ein ideales Gebiet um OFL gezielt anzuwenden.

Ein kompetenter Ansprechpartner ist der Leiter der Volkshochschule, Erich Pernkopf.

**LÄNDER-
ÜBERSICHTEN
ÖSTERREICH**

Ausgewählte Beispiele
für offenes Lernen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass OFL in kleinen Ansätzen vorhanden ist. Die vorrangige Aufgabe muss in nächster Zeit sein, den Kursleitern Formen von OFL näher zu bringen. Zu diesem Zweck sind Seminare und Workshops im Bildungsforum 2000/2001 vorgesehen.

218



5. BEISPIELE FÜR PRAKTISCH BEWÄHRTES

RUMÄNIEN

Professionalisierungsstrategien in der kontinuierlichen Weiterbildung in Rumänien

Mihai Jigau (bb.)

Allgemeine Struktur der beruflichen Fort- und Weiterbildung

Die Zeit nach 1989 brachte Rumänien nicht nur Veränderungen im ökonomischen, sozialen und politischen Bereich, sondern auch in unserem spezifischen Interessenbereich, dessen gesamte Gesetzesstruktur modifiziert wurde. 1991 wurde eine neue Verfassung und ein neues Bildungsgesetz angenommen, 1993 ein Gesetz über die Zertifizierung von höheren Bildungseinrichtungen.

Demnach ist das Gesetz Nr. 2 aus dem Jahr 1972 nach wie vor gültig. Es enthält die Verpflichtung von staatlichen Unternehmen und Verwaltungsbehörden, Kurse im Sinne des lebenslangen Lernens anzubieten. Dieses Gesetz stellt fest, dass „die berufliche Weiterbildung innerhalb von Betrieben, öffentlichen Körperschaften, Ministerien, anderen zentralen Körperschaften der staatlichen Verwaltung, Fortbildungszentren, Forschungs- und Planungseinrichtungen, Bildungseinrichtungen und anderen Institutionen“ stattfinden kann. Dies kann erreicht werden durch:

- Vor-Ort-Ausbildung unter der direkten Kontrolle des Vorgesetzten.
- Kurse, die innerhalb oder außerhalb der Bildungseinrichtungen und in beruflichen Fortbildungszentren für Firmenmitarbeiter organisiert werden.
- Individuelle Fortbildungsprogramme, die mit einer offiziellen Zertifizierung enden und in regelmäßigen Abständen getestet werden.
- Praxis- und Spezialisierungsphasen in der jeweiligen Bildungseinrichtung oder in anderen nationalen oder internationalen Einrichtungen.
- Zertifizierung, nachdem man von einer Bildungseinrichtung mit „post graduate“-Ausbildung eingestellt worden ist.
- Einen geisteswissenschaftlichen akademischen Grad.

Dieses Gesetz blieb auch nach 1989 noch in Funktion und es besteht keine Absicht, es durch ein neues, mit speziellem Schwerpunkt auf / oder in Bezug zu beruflicher Fort- und Weiterbildung, zu ersetzen. Daher finden sich die meisten Angebote für

eine kontinuierliche berufliche Fortbildung in Gesetzen und Festlegungen zu den Themen Ausbildung, Arbeitsmarkt und sozialer Bereich, die damit auch die Schwerpunkte bilden: Sozialversicherung, sozialer Schutz für gefährdete Bevölkerungsgruppen, berufliche Integration von Schulabgängern, Umschulung von Arbeitslosen und Erwachsenenbildung im Allgemeinen.

Da es also kein neues Gesetz für die Fort- und Weiterbildung gibt, wurden einige legislative Instrumente im Hinblick auf den sozialen Schutz und aktive Beschäftigungspolitische Maßnahmen geschaffen.

220

Seit Anfang der 90er Jahre wurde eine Gesetzesstruktur für sozialen Schutz, berufliche Wiedereinstiegsmöglichkeiten für Arbeitslose, für die Einrichtung von beruflichen Ausbildungs- und Umschulungszentren, für soziale und berufliche Integration von Behinderten (einschließlich neuer geschützter Arbeitsplätze), für Schutzmaßnahmen bei individuellen Arbeitsverträgen im Fall von kollektiven Entlassungen (z.B. in der Bergbauindustrie) usw. festgelegt. Gleichzeitig wurden Maßnahmen gesetzt, um Unternehmen zu ermutigen, Arbeitslose, junge Schulabgänger oder Behinderte einzustellen.

Ein Vorentwurf zur Verbesserung der Situation in unterprivilegierten Gebieten folgte, wobei eine nützliche Struktur für Regionen mit sozialen und wirtschaftlichen Problemen festgelegt und finanzielle Mittel für Wirtschaftstreibende angeboten wurden, die in die jeweiligen Bereiche investieren wollen (über den Vorentwurf wird derzeit im Parlament debattiert).

Eine Analyse der Gesetzgebung im Bereich der kontinuierlichen beruflichen Fortbildung weist auf zwei Haupttypen von *Ausbildungsanbietern in Rumänien* hin:

- staatliche Anbieter, nämlich
 - * Bildungseinrichtungen, die dem Unterrichtsministerium unterstehen
 - * Zentren zur Ausbildung, Umschulung und Fortbildung von Arbeitslosen, organisiert vom Arbeits- und Sozialministerium in 14 von 41 Provinzen
 - * andere Ausbildungszentren, die für gewisse Abteilungen und Tätigkeitsbereiche spezifisch sind;
- private Anbieter wie Unternehmerverband, Gewerkschaft, Stiftungen und Non-Profit-NGOs, Unternehmen und die Kammer für Handel und Industrie.

Es gibt die folgenden spezifischen Zielgruppen:

- Schul- und Hochschulabsolventen
- Langzeitarbeitslose
- Frauen
- Behinderte.

Hindernisse, die der Verbreitung der beruflichen Fort- und Weiterbildung im Weg stehen:

- nur ¼ aller Arbeitslosen nimmt an Ausbildungs- oder Umschulungskursen teil
- die Anwesenheitsquote bei beruflichen Ausbildungsaktivitäten von Arbeitslosen ist sehr niedrig
- die Zahl der Aussteiger ist relativ hoch

- die Mehrzahl der Teilnehmer besucht die Ausbildungskurse auf Anraten der Arbeitsämter (nicht auf Grund ihrer eigenen Initiative)
- nur 26,7 % der Kursteilnehmer konnten anschließend Arbeit finden; sogar Programme, die von Unternehmen organisiert werden, bieten keine realen Chancen auf Arbeit.

Insgesamt behindern folgende Faktoren die Entwicklung der beruflichen Fort- und Weiterbildung in Rumänien:

- das Fehlen einer kohärenten beruflichen Fort- und Weiterbildungsstrategie – die erstellten Programme und die gesetzten Maßnahmen haben einen reaktiven Charakter, da sie nur in Krisenzeiten oder für gefährdete Bevölkerungsgruppen eingesetzt werden;
- das Fehlen einer spezialisierten Gesetzgebung für berufliche Fortbildung – die gesamte gesetzliche Struktur im Hinblick auf lebenslanges Lernen wird entweder über normative Regelungen für andere Bereiche oder über uneinheitliche rechtliche Bestimmungen abgewickelt, die sich auf ganz bestimmte Bedingungen konzentrieren (Arbeitslosigkeit, sozialer Schutz für Behinderte, berufliche Integration von Schul- und Hochschulabsolventen);
- die Unfähigkeit von Unternehmen, insbesondere von Klein- und Mittelbetrieben, in menschliche Ressourcen zu investieren; die unsichere Lage der staatlichen Betriebe und der großen wirtschaftlichen Betreiber angesichts einer langsamen Privatisierungsrate tragen allesamt dazu bei, dass die berufliche Fortbildung viel zu wenig in Anspruch genommen wird;
- das Fehlen von qualifizierten Ausbildungsanbietern, die den Anforderungen des europäischen Wettbewerbs und der wichtigsten Wirtschaftsbereiche gewachsen sind;
- das Fehlen von geeigneten institutionalisierten Strukturen, die den tatsächlichen Bedürfnissen einer im Wandel begriffenen Wirtschaft entsprechen; es gibt kein Bewertungs- und Zulassungssystem für Ausbildungsanbieter;
- unzureichende Koordination von beruflicher Fortbildung und Einschulungen, vor allem auf Berufsschulebene;
- zu wenig Gemeinschaftsgefühl und Beteiligung von Seiten der lokalen Repräsentanten, um berufliche Fortbildung auf kommunaler Ebene zu ermutigen;
- die ausschließliche Betonung der beruflichen Dimension der beruflichen Fort- und Weiterbildung, wobei das demokratische Bürgerbewusstsein und die soziale Dimension ignoriert werden; gerade in Ländern, die sich im Übergang befinden, sind die demokratische Kultur, die aktive Teilnahme und die politische Sozialisierung wichtige Aspekte, die in beruflichen Fortbildungsprogrammen beachtet werden sollten; wirtschaftliche Demokratie und politische Demokratie sind im Wesentlichen nicht voneinander zu trennen.

Neue Gesetzesinitiativen für berufliche Fortbildung, die in den Sonderkommissionen des rumänischen Parlaments zur Debatte stehen:

- das Gesetz für lebenslanges Lernen, das dem Parlament 1996 vor den allgemeinen Wahlen im November vorgelegt wurde; es ist eine Gemeinschaftsinitiative der Ministerien für Kultur, Jugend, Arbeit und sozialer Schutz sowie der Kammer für Handel und Industrie;

- das Gesetz für die Entwicklung von Prioritätsgebieten; dieses Gesetz soll Unternehmen in unterprivilegierten Gebieten finanzielle Mittel zur Verfügung stellen; es wurde Anfang 1998 dem Parlament vorgelegt;
- das Gesetz für berufliche Fortbildung in Bildungsinstitutionen; dieser Vorentwurf wurde dem Unterrichtsministerium im Juli 1998 vorgelegt; er wird derzeit in einigen anderen interessierten Ministerien analysiert.

Diese Gesetzesinitiativen sehen die berufliche Weiterbildung aus einer breiteren Perspektive des lebenslangen Lernens, wobei berufliche und kulturelle Dimensionen sowie demokratische Werte in Form von einheitlicher Programmgestaltung, Institutionen und Strategien integriert werden.

Das oben angesprochene breite Netzwerk von beruflichen Fortbildungseinrichtungen umfasst:

- Institutionen für Einstiegsangebote, in erster Linie VET(=berufliche Ausbildung im Sekundarbereich)-Schulen (vor allem Pilot-Schulen, die im PHARE-VET-Programm enthalten sind) und Universitäten; sowohl die Bestimmungen im Bildungsgesetz als auch die vorhandenen Gegebenheiten (qualifiziertes Personal, Programme und moderne Ausrüstung, die Möglichkeit, Diplome und Zertifikate auszustellen, die von öffentlichen und privaten Institutionen anerkannt werden) sprechen für eine Institutionalisierung von Einschulungsangeboten der beruflichen Fortbildung. Nach der Studie „Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens in Rumänien“ (Bukarest, nationaler Finanzausschuss für höhere Bildung, 1998) bieten die meisten rumänischen Universitäten bereits berufliche Fortbildungsprogramme an. Einige von ihnen haben sogar berufliche Fort- und Weiterbildungszentren eingerichtet, wie etwa EUROHOT (Technische Universität / Fakultät für Hoch- und Tiefbau) in Bukarest, das Zentrum für lebenslanges Lernen der Polytechnischen Universität Bukarest oder das berufliche Fortbildungszentrum an der medizinischen Fakultät in Cluj.
- Volkshochschulen, Universitäten für Agrikultur, Elternschulen, Kulturstiftungen und andere Anbieter im Bereich der Erwachsenenbildung; bisher haben sich diese Institutionen „spontan“ entwickelt, da sie auf Freizeitaktivitäten orientiert sind; der Vorentwurf besagt, dass sie zu kontinuierlichen, beruflichen Fortbildungseinrichtungen werden sollen, wie ähnliche Institutionen in den skandinavischen Ländern.
- Berufliche Fortbildungszentren mit einer breiteren Perspektive, auf der Grundlage von vorbeugenden Strategien; diese Zentren könnten in jedem Unternehmen oder Betrieb eingerichtet werden, im öffentlichen und im privatwirtschaftlichen Sektor und auch im Bereich der Vereine und Verbände; berufliche Fortbildungszentren würden sich somit nicht nur auf Arbeitslose orientieren, wie es derzeit der Fall ist.

Berufliche Fortbildung wird in Rumänien nicht mehr als die alleinige Verantwortung des Wohlfahrtsstaates betrachtet. Mit der Beschleunigung der Privatisierung und der wirtschaftlichen Neustrukturierung werden auch private Anbieter und Vereine immer mehr mit beruflicher Fortbildung zu tun haben.

Auf lokaler Ebene stellen soziale Partnerschaften die aktivsten Netzwerke dar. In den meisten Fällen sind es die auftretenden Trainingsbedürfnisse, die schließlich zu spontanen Angeboten führen, durch sie entstehen neue Strukturen (Institutionen, Organisationen, Programme) oder ändern sich bereits existierende Strukturen. Oft sind Sozialpartner direkt in die Entwicklung der beruflichen Fortbildung auf lokaler Ebene involviert.

Ein interessantes Beispiel ist das Netzwerk der Kammer für Handel und Industrie. Dieses Netzwerk beinhaltet:

- die Handelskammer mit ihren Provinz- und Landesbüros
- die rumänische Handelsschule (in 26 der 41 Verwaltungsbezirke aktiv)
- die Kammer für Handel und Industrie, die an ähnliche europäische Kammern angeschlossen ist.

223

Auf nationaler Ebene ist die berufliche Fort- und Weiterbildung weniger gut organisiert und besitzt keinen klaren Status. Zur Lösung dieser Frage wird derzeit der Landesverband für Beschäftigung und Ausbildung eingerichtet. Er wird von einem Vorstandsgremium (verschiedene wichtige öffentliche Einrichtungen) kontrolliert, das Vertreter der Unternehmer und der großen Gewerkschaften mit einschließt; der Verband wird ab Anfang 1999 aktiv werden und die folgenden Verpflichtungen übernehmen:

- eine institutionelle Basis für den sozialen Dialog im Bereich der Beschäftigung und der beruflichen Ausbildung zur Verfügung zu stellen;
- nationale Beschäftigungs- und Berufsausbildungsstrategien praktisch anzuwenden.

Was die berufliche Fortbildung betrifft, beabsichtigt der Verband, den Interessierten direkte Dienstleistungen anzubieten, insbesondere in Richtung:

- Berufsorientierung für Beschäftigungslose
- berufliche Umschulung des Personals in Unternehmen, die sich in einer Umstrukturierung befinden, um Arbeitslosigkeit zu vermeiden.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass der Landesverband für Erwachsenenbildung soziale Partner auf lokaler wie auch auf nationaler Ebene mit einbeziehen will. Der Vorentwurf für diese neue Berufsausbildungsstruktur wird derzeit im rumänischen Parlament debattiert.

Der Verband wird auf drei Ebenen operieren (Regierung, Unternehmer und Gewerkschaften). Laut Vorentwurf wird der Verband folgende Verantwortungen übernehmen:

- Initiativen zu einer Gesetzesänderung für berufliche Ausbildung
- Entwurf von Studien und Analysen über berufliche Ausbildung
- Akzeptieren von Standardkriterien, auf denen berufliche Ausbildungsprogramme basieren werden
- Entwicklung eines Dialogs mit öffentlichen Behörden (zentral und lokal) und mit zivilgesellschaftlichen Einrichtungen über Fragen der beruflichen Ausbildung
- Akzeptieren der Arbeitsmethoden der Ausbildungsanbieter (Definition der Kriterien von Anerkennung und Zertifizierung)

- Unterstützung einer breiten Anwendung von beruflichen Standards, die vom Verband für berufliche Standards und Evaluation ausgearbeitet wurden.

Beschäftigungspolitische Maßnahmen und berufliche Ausbildungsstrategien

Es gibt eine Reihe von aktiven beschäftigungspolitischen Maßnahmen, die vom Arbeits- und Sozialministerium in Erwägung gezogen wurden: so etwa berufliche Ausbildungskurse, Informations- und Mediationsdienste, Darlehen mit niedrigen Zinsen für jene Unternehmen, die Arbeitsplätze schaffen und einen gewissen Anteil an Arbeitslosen beschäftigen. Arbeiter, deren Arbeitsverträge auf Grund von kollektiven Entlassungen aufgehoben wurden, profitieren außerdem von Einkommenssteuervergünstigungen (falls sie selbstständig sind), von Einrichtungen wie Berufsfindung und -beratung, auch in Form von Job-Klubs und Initiativen, von anfänglicher Unterstützung für neue Unternehmen, Unternehmertraining, Beschäftigungsprogrammen sowie Hilfestellungen bei Unternehmensgründungen. Leider haben sich die aktiven beschäftigungspolitischen Maßnahmen bisher nicht als effizient erwiesen, was ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt betrifft, d.h. es bedarf einer Art Generalüberholung der institutionellen Struktur und der Abwicklungsmechanismen.

Der Landesverband für Beschäftigung und Ausbildung ist eine öffentliche Institution mit dreigeteilter Verwaltung. Ihr Ziel ist die Institutionalisierung des sozialen Dialogs zu diesem Thema, die Umsetzung von beschäftigungspolitischen Maßnahmen, die berufliche Ausbildung und der soziale Schutz für Arbeitslose. Der Verband wird den Arbeitslosenfonds verwalten, die Hauptfinanzquelle der oben erwähnten passiven und aktiven beschäftigungspolitischen Maßnahmen neben den außerbudgetären Fonds, die von internationalen Spendern aufgebracht werden (vor allem von EU und Weltbank).

Aktive Strategien manifestieren sich vor allem in beruflichen Ausbildungsprogrammen (Training, Umschulung, Fort- und Weiterbildungskurse und andere Ausbildungsformen, von denen Arbeitslose und Beschäftigte gleichermaßen profitieren), in Informations-, Beratungs-, Orientierungs- und Vermittlungsdiensten sowie in verschiedenen anderen Ansätze, die bei der Beschaffung neuer Arbeitsplätze helfen können, seien es Subventionen, Steuererleichterungen und Befreiung von Sozialabgaben, Bonusse oder Kredite mit niedrigen Zinsen.

Passive beschäftigungspolitische Maßnahmen sind vor allem die Arbeitslosenunterstützung und staatliche Unterstützungsleistungen, Hilfe beim Eintreten in den Arbeitsmarkt (ähnlich wie die Arbeitslosenunterstützung wird sie jungen Absolventen der Hochschulen und allgemein bildenden höheren Schulen oder der Berufs- und Lehrlingsausbildung gewährt) und Vergütungen im Fall von kollektiven Entlassungen.

Die Empfänger von *beruflichen Unterstützungsangeboten* als Form von sozialem Schutz sind:

- Absolventen von Pflichtschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen, die 60 Tage nach Schulabschluss noch keine Beschäftigung gefunden haben;

- junge Rekruten ohne Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt, die dreißig Tage nach Abschluss ihres Militärdienstes noch keine Beschäftigung gefunden haben;
- Absolventen von Sonderschulen für arbeitslose Behinderte.

Jugendliche, die während der Zeit ihres Anspruchs auf staatliche Hilfsangebote keinen Job finden, erhalten weiterhin Unterstützungsleistungen. Empfänger von Arbeitslosenunterstützungen, staatlichen Unterstützungsleistungen oder Einstiegsprogrammen in den Arbeitsmarkt können an Trainings-, Umschulungs- und Fortbildungskursen oder an anderen Formen der beruflichen Ausbildung teilnehmen – die Kosten werden aus dem Arbeitslosenfonds finanziert. Während man Arbeitslosenunterstützung oder staatliche Unterstützungsleistungen erhält, ein Wiedereinstiegsprogramm in den Arbeitsmarkt oder einen Trainingskurs besucht, hat man außerdem Anspruch auf die staatliche Kinderbeihilfe und auf freie medizinische Versorgung für sich selbst und die ganze Familie.

Beschäftigungspolitische Maßnahmen sorgen dafür, dass ein Teil des Arbeitslosenfonds in Form von Darlehen mit niedrigen Zinsen an neue oder bereits vorhandene Klein- und Mittelbetriebe vergeben wird, etwa an Produktions-, Dienstleistungs- und Tourismusbetriebe, und ganz allgemein an Unternehmen und Betriebe, die neue Arbeitsplätze anbieten. Auf diese Weise wurden 1996 etwa 20.000 neue Arbeitsplätze geschaffen, mehr als die Hälfte davon war für Arbeitslose bestimmt. Außerdem werden Betreiber in der Wirtschaft ermutigt, jugendliche Schulabgänger / Akademiker vor oder nach ihrem Hochschulabschluss einzustellen, indem ihre Gehälter durch den Arbeitslosenfonds unterstützt werden. Dies gilt auch für behinderte Studienabgänger, allerdings ist die Dauer ihrer Unterstützung länger (18 statt den üblichen 12 Monaten). Mehr als 40.000 Jugendliche haben in den letzten Jahren von dieser Maßnahme profitiert. Außerdem werden neue Anreize für Unternehmen gefordert, die jugendliche Schulabgänger / Akademiker und auch Behinderte einstellen.

Die *Ausbildung* nimmt unter den aktiven beschäftigungspolitischen Maßnahmen einen wichtigen Platz ein. Ausbildung, Umschulung, Fort- und Weiterbildung oder andere Programme sind für arbeitende oder arbeitslose Menschen gedacht. 1997 absolvierten 40.391 Menschen Ausbildungskurse, Ende 1998 waren es 36.992 Menschen. Diese Zahlen sind unzureichend, wenn man die raschen wirtschaftlichen Veränderungen (und die vielen verschiedenen Berufe) im Allgemeinen und auf dem rumänischen Arbeitsmarkt im Besonderen denkt, der sich derzeit in einem Umstrukturierungs- und Anpassungsprozess befindet und zugleich versucht, sich an der Wirtschaft der hochentwickelten Länder zu orientieren. In dem oben erwähnten Zeitraum waren die wichtigsten Berufe, für die Trainingskurse organisiert wurden, die Arbeit am Computer, Buchhalter, Automechaniker, Textilarbeiter, Koch und Friseur.

1997 waren 40,4 % der Gesamtzahl aller Ausbildungs- und Umschulungskurse für die Arbeitslosen bestimmt, und der Anteil jener, die daraufhin tatsächlich eine Beschäftigung fanden (aus der Gesamtzahl der Auszubildenden), betrug nur 13,3 % (bis Ende September 1998 nur 10,9%). Diese Zahl zeigt die geringe Effizienz der Trainingsprogramme, die sich in der geringen Anzahl jener niederschlägt, die tatsächlich Arbeit finden, nachdem sie die verschiedenen Trainings-, Umschulungs- und Fortbildungskurse absolviert haben; er zeigt außerdem die auf fehlender Kommuni-

kation beruhende Diskrepanz zwischen dem Bedarf an Arbeit, von dem die Wirtschaftsleute sprechen, und den Ausbildungsangeboten.

Von 1991 – 1997 verlagerte sich der Schwerpunkt von passiven zu aktiven Programmen. 1997 wurden die richtigen Voraussetzungen geschaffen, um den Bevölkerungsgruppen mit höherem Risiko in Bezug auf Arbeitslosigkeit mehr Aufmerksamkeit zu widmen, nämlich Jugendliche, Frauen, Behinderte, Menschen mit niedrigem Qualifikationsniveau, unzureichenden Qualifikationen oder beruflichen Ausbildungen, für die kein Bedarf auf dem Arbeitsmarkt besteht. In diesem Sinne schlug das Arbeits- und Sozialministerium neue Regelungen für beschäftigungspolitische Maßnahmen vor:

- Senkung der Beiträge zum Arbeitslosenfonds auf 3,5 % (von 5 %) für Unternehmen, die Arbeitsplätze schaffen.
- Abgabepflichtige Körperschaften werden von ihrem Beitrag zum Arbeitslosenfonds befreit, wenn sie Jugendliche, Alleinerzieher von minderjährigen Kindern und Langzeitarbeitslose beschäftigen – und zwar im Verhältnis von 10 % zur gesamten Belegschaft.
- Unternehmer, die Studienabgänger innerhalb eines Jahres nach dem Abschluss einstellen, werden ebenfalls von ihrem Beitrag zum Arbeitslosenfonds befreit.
- Auszahlung der 27-monatigen Arbeitslosenunterstützung im Voraus für Arbeitslose mit Landbesitz, die in ländliche Gebiete umziehen.
- Finanzierung der Ausbildungskosten für Arbeitslose, die keinen gesetzlichen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung haben.
- Finanzierung eines zweiten Ausbildungs- und Umschulungsprogramms für Arbeitslose, die ihr Recht auf Unterstützung ausgeschöpft haben, unter der Voraussetzung, dass sie eine Chance auf einen Arbeitsplatz haben.

Das Regierungsprogramm von 1997 bis 2000 wird sich auf die Entwicklung einer rechtlichen und institutionellen Struktur konzentrieren, die imstande ist, die Beschäftigung und aktive Beschäftigungsstrategien zu fördern, wobei die Ausbildung eine wichtige Rolle spielen wird. In diesem Sinne wurde ein Gesetz über die Etablierung, Organisation und Arbeitsweise der nationalen Geschäftsstelle für berufliche Aus- und Fortbildung (ANOFB) angenommen. Ziel dieser Geschäftsstelle ist es, Beschäftigung am Arbeitsplatz und Ausbildungsaktivitäten auf nationaler Ebene zu organisieren und zu koordinieren sowie geeignete Schutzmaßnahmen für Beschäftigungslose zu ergreifen. Die Agentur verfügt über Zweigstellen in allen Provinzen und auch in Bukarest.

Die Zielvorgaben von ANOFB, die Anfang 1999 in Kraft tritt, sind:

- die Institutionalisierung des sozialen Dialogs in der beruflichen Ausbildung
- die Anwendung von beruflichen Ausbildungsstrategien
- die Anwendung von sozialen Schutzmaßnahmen für Beschäftigungslose.

Die Hauptverantwortung von ANOFB liegt in:

- der Arbeitsvermittlung
- der Bereitstellung und Finanzierung von beruflichen Ausbildungsangeboten, gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes

- Angeboten zur Berufsorientierung für Arbeitslose und in der Vermittlung zwischen ihnen und den Unternehmern
- der Verwaltung des Budgets des Arbeitslosenfonds.

Die Tatsache, dass die Sozialpartner in die Verwaltung des Arbeitslosenfonds mit einbezogen sind, wird sich dahingehend auswirken, dass die beschäftigungspolitischen Maßnahmen besser an die Bedürfnisse des lokalen Arbeitsmarktes angepasst, vielschichtiger und realistischer sein werden. Abgesehen von ihrer dreigeteilten Dimension enthält die Neuerung auch die Möglichkeit, dass ANOFP Dienstleistungen ausgliedern und auf externe Anbieter (öffentliche und private) übertragen kann, die im Einklang mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes aktive beschäftigungspolitische Maßnahmen setzen können.

Im selben Zusammenhang muss auch das Gesetz zur Einrichtung, Organisation und Arbeitsweise des nationalen Ausschusses für die berufliche Ausbildung von Erwachsenen (CNFPA) erwähnt werden, eine Verwaltungsbehörde, die eine beratende Rolle bei der Förderung von beruflichen Ausbildungsstrategien für Erwachsene spielt und über ein dreiteiliges System verfügt (Vertreter der zentralen Verwaltung, der Unternehmerorganisation und der Gewerkschaften).

Der CNFPA hat folgende Aufgaben:

- Er prüft Vorentwürfe von normativen Gesetzen für die berufliche Ausbildung und macht Projektvorschläge in diesem Bereich.
- Er produziert Studien und Analysen zur beruflichen Ausbildung.
- Er bearbeitet Empfehlungen für die Standardkriterien von beruflichen Ausbildungsprogrammen.
- Er bearbeitet Empfehlungen bezüglich der Methodologie und der Autorisierungskriterien für Anbieter von beruflichen Ausbildungsinstitutionen.
- Er fordert den Einsatz von westlichen Standards, die vom Ausschuss für Beschäftigungsstandards und Evaluation geschaffen wurden.

Der Abwärtstrend in der Geburtenrate nahm in den letzten Jahren zu, eine Folge der Veränderung der Bevölkerungspolitik, da die intensiven Maßnahmen zur Hebung der Geburtenrate gestoppt und Abtreibungen liberalisiert wurden; außerdem wirkt sich auch der Übergang zur Marktgesellschaft auf die demographische Entwicklung aus. Falls sich die derzeitige Geburten- und Sterblichkeitsrate als stabil erweist, wird sich die Gesamtbevölkerung in etwa zehn Jahren um 2% verringern, was implizit zu einem Sinken der schulpflichtigen und der jugendlichen Bevölkerung in der Gruppe der 15- bis 29-Jährigen führt, während es gleichzeitig ein Ansteigen der erwachsenen und älteren Bevölkerungsgruppen bewirkt. Diese Situation wird zweifellos Rückwirkungen auf den Prozentsatz der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung haben und zu Problemen bei der Ernährung der Bevölkerung führen. Die Rate jener, die auf staatliche Unterstützung angewiesen sind, stieg von 1,12 im Jahr 1990 auf 1,39 im Jahr 1996. Man muss jedoch hinzufügen, dass seit Anfang 1997 mehr Menschen pensioniert als eingestellt wurden.

Erwähnt sollte auch werden, dass sich der sinkende Anteil der aktiv Beschäftigten nicht nur aus der Entwicklung von demographischen Phänomenen – z.B. der Überalterung der Bevölkerung – ergibt, sondern auch aus der gesunkenen Kapazität der

Wirtschaft, die Beschäftigten aufzunehmen. Von 1990 bis 1996 verringerte sich die ökonomisch aktive Bevölkerung und die Zahl der Beschäftigten sank von 75,1% im Jahr 1990 auf 62,8% im Jahr 1996.

Die Struktur der ökonomisch aktiven Bevölkerung im Hinblick auf das Bildungsniveau zeigt, dass beinahe zwei Drittel der Gesamtzahl in den Genuss einer Pflicht- und Hochschulbildung kommen. Das beweist, dass die Arbeitskraft in Rumänien hoch qualifiziert ist. Zieht man das Alterskriterium in Betracht, dann entspricht die höchste Ausbildungsebene (Auflagen für das Doktorandenstudium) der Gruppe der 25 bis 34-Jährigen (90,3%) und der Gruppe der 35 bis 49-Jährigen (72%).

Nach 1990 hat die Arbeiterschaft eine Reihe von strukturellen Veränderungen durchgemacht. Folgendes kann man zur Arbeitsdynamik in den verschiedenen Sektoren sagen:

- Der Prozentsatz der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung in der Landwirtschaft ist von 1990 bis 1996 ständig gewachsen. Eine steigende Zahl von Frauen und älteren Menschen ist in diesem Bereich zu beobachten; dies ist eine Folge der Landverteilung, aber auch der großen Arbeitslosigkeit in Klein- und Großstädten; ab 1997 findet ein leichtes Absinken der Bevölkerung in diesem Bereich statt, doch das Niveau bleibt hoch.
- Auf dem Industrie- und Bausektor fiel der Prozentsatz der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung von über 43% im Jahr 1990 auf weniger als ein Drittel der Gesamtzahl, eine Folge von wirtschaftlicher Rezession, Umstrukturierungen und Massenentlassungen.
- Der Prozentsatz der Bevölkerung im Dienstleistungssektor ist leicht gewachsen, aber nach wie vor gering; im Jahr 1998 macht er etwa ein Drittel der gesamten wirtschaftlich aktiven Bevölkerung aus. Die Branche mit der größten Entwicklung und dem größten Anteil an Beschäftigten ist der Handel.

Schlussfolgerungen

1. Es ist schwierig, einen Überblick über den Beschäftigungsverlauf von jugendlichen Schulabgängern zu erhalten. Einerseits haben die Schulen keine klare Verantwortung, die Studenten nach Schulabschluss weiter zu betreuen (in naher Zukunft werden Bildungseinrichtungen, die sich im Sekundärbereich befinden, mit der Selbstbeurteilung und Evaluierung beginnen, eines der Kriterien wird sein, als wie brauchbar sich die in der Schule vermittelten Kenntnisse außerhalb der Schule erweisen). Andererseits wissen die regionalen Arbeitsämter und die Büros für Arbeitslose und Arbeitsvermittlung nur über Schulabsolventen Bescheid, die von der sozialen Wohlfahrt, ihren passiven und aktiven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen profitieren. Dazu zählen: Arbeitslosenunterstützung, staatliche Unterstützungsleistungen für Beschäftigungslose und die teilweise Subventionierung ihrer Gehälter. Im Prinzip könnte man meinen, dass die anderen, nicht von der Wohlfahrt registrierten Studienabgänger eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt gefunden haben. Tatsächlich ist diese Information verzerrt:

- einige Schulabgänger hatten während der Zeit ihrer Arbeitslosenunterstützung einen vorübergehenden Job (ohne Arbeitskarte oder -vertrag für eine bestimmte Zeit);
- andere setzten ihr Studium auf einer höheren Bildungsebene fort oder absolvierten ihren Militärdienst;
- einige meldeten sich erst spät beim Arbeitsamt, obwohl sie keinen Job gefunden hatten;
- ein gewisser Prozentsatz hat kein Anrecht auf Arbeitslosengeld, weil sie noch nicht 18 Jahre alt sind oder keine Abschlussprüfungen haben.

2. Ohne Zweifel sind fehlende Arbeitsplätze für Absolventen der verschiedenen Grundausbildungsformen – angefangen bei Absolventen von Berufsschulen bis zu den höheren Schulen – ein „chronisches“ Phänomen. Es wird sogar immer schlimmer und hat kräftige Auswirkungen auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklung, auf die Ausbildung von menschlichen Ressourcen, auf den Bildungsbedarf und auf die Motivation zur Weiterbildung.
3. Der ständige Druck neuer Generationen von Absolventen, die zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eintreten, auf das Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage der qualifizierten Arbeitskraft besteht schon seit langem (schon vor 1990); dafür gibt es die unterschiedlichsten Erklärungen:
 - Der Paradigmenwechsel von einem reglementierten Zuordnungssystem für Studienabgänger – das ohnehin nie recht funktionierte – zum freien Marktsystem, zur Anpassung an die Bedürfnisse und Bedingungen des Marktes, Angebot und Nachfrage von Qualifikationen. Da nicht einmal minimale Voraussetzungen für ein normales Funktionieren dieses Systems vorhanden sind, kam es zu Störungen; gewisse Unausgeglichheiten vertieften sich und neue entstanden. Jahr für Jahr finden etwa 30-35% der Legion von Studienabgängern keine Arbeit, die ihrer Qualifikation entspricht. Der stärkste Druck lastet auf Absolventen von höheren Schulen, gefolgt von den Berufsschulabsolventen.
 - Der anhaltende Niedergang der rumänischen Wirtschaft im Zusammenhang mit dem Phänomen der sozialen, kulturellen, moralischen und pädagogischen Krisen, der wiederum zu einer kontinuierlichen Reduktion des Bedarfs an Arbeitskräften führt. Der Verlust von Arbeitsplätzen ist auf gewisse Tätigkeitsbereiche konzentriert, insbesondere auf die Verarbeitungsindustrie und auf bestimmte berufliche und geographische Gebiete.
 - Die bescheidene, oft abnehmende Kapazität des privatwirtschaftlichen Sektors der Klein- und Mittelbetriebe, Arbeitsplätze zu schaffen und zu erhalten. Dieser Sektor hat die großen Verluste von Arbeitsplätzen auf dem staatlichen Sektor noch lange nicht „verkräftet“.
 - Das zerbrechliche Verbindungsglied zwischen vorhersagbarer Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt und den Qualifikationsangeboten des Bildungs- und Ausbildungssystems, das in der Zeit, von der wir sprechen, mehr oder weniger nach ererbten Strukturen funktioniert hat, vielleicht mit Ausnahme der höheren Bildung. Die Auswirkungen der Reform auf den Sekundarbereich (die Reform wurde vom PHARE-VET-Programm unterstützt) werden sich erst in den nächsten Jahren zeigen. Die Angebote des Bildungs- und Ausbildungs-

systems scheinen sich vom gegenwärtigen Bedarf an Arbeitskräften wegzubewegen – eine schwierige Beschäftigungssituation für Studienabgänger.

- Reduzierte berufliche Mobilität, denn im System der Fort- und Weiterbildung, das nach wie vor zu unkontrolliert ist, gibt es noch immer große Schwächen.
- Die Ausbildungsqualität der Studienabgänger ist mangelhaft, besonders was praktische Fertigkeiten betrifft. Dieser Mangel wird sogar noch deutlicher, wenn das Unternehmen keine zusätzlichen Investitionen für die erfolgreiche Integration von Studienabgängern bereitstellen kann oder will.
- Mentalitäten und Verhaltensweisen sind häufig für den Arbeitsmarkt ungeeignet. Das gilt gleichermaßen für Betreiber in der Wirtschaft, Schulabgänger, Sozialpartner und manchmal sogar für Bildungs- und Ausbildungsanbieter oder Arbeitsvermittlungen. Erwähnenswert sind die folgenden Hindernisse: das Aufrechterhalten von starren beruflichen Denkkategorien; größte Zurückhaltung bei der Beschäftigung von Jugendlichen; Brüche in den Verbindungen zwischen Schule (Universität) und Unternehmen (wirtschaftliche und soziale Umgebung); die Ablehnung von gewissen Jobs aus diversen Gründen (Gehaltshöhe, arbeitsbezogene und soziale Bedingungen usw.), vor allem auf dem Privatsektor; die Kluft zwischen den Hoffnungen / Zielen, der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und Bildungsangeboten mit Orientierung auf Flexibilität und auf die Fähigkeit, sich der dynamischen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt anzupassen.

4. Alle oben erwähnten Aspekte führen zu Beschäftigungslosigkeit bei jungen Studienabgängern, sogar zu Langzeitarbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung. Leider werden Langzeitarbeitslose (Jugendliche oder Erwachsene) oder junge Arbeitslose im Allgemeinen bisher nicht als vorrangige Gruppe im Bereich der Fort- und Weiterbildung in Rumänien angesehen. Für diese Menschen gibt es weder spezielle Programme noch die Möglichkeit, dass der Staat ihre berufliche Ausbildung finanziert, sobald ihr Anrecht auf Unterstützung abläuft, weil die Gesetzgebung nicht entsprechend angepasst wurde. Bei Jugendlichen hat dieses Phänomen äußerst negative und viel schwerwiegendere Auswirkungen als bei anderen Altersgruppen, und zwar aus den folgenden Gründen:

- die Motivation verringert sich und damit auch implizit die Chancen, einen Job zu finden;
- Entmutigung tritt ein und ebenso das Gefühl von sozialer Ausgrenzung;
- es kommt zu einem Verlust der beruflichen Fertigkeiten und der Disziplin, die für die Durchführung von systematischen Arbeiten erforderlich sind;
- das Risiko von Fehlanpassungen steigt, wenn nur kurzfristige Beschäftigungslöcher „gestopft“ werden.

5. In Rumänien hat man sich bisher noch nicht systematisch auf allen Ebenen und mit allen Faktoren beschäftigt, um rasch und effizient Arbeitsplätze für Schul- und Studienabgänger zu schaffen. Außerdem sind die Studien zu diesem Thema sehr sporadisch und noch neueren Datums. In Zukunft wird es solche Studien häufiger geben, sie werden sich zu einem effizienten Mechanismus der Anpassung der wirtschaftlichen und sozialen Nachfrage nach Bildung und Ausbildung an die Entwicklung des Arbeitsmarktes herausbilden.

Abkürzungen

ANOFP	Nationale Geschäftsstelle für berufliche Aus- und Fortbildung
CNFPA	Nationales Gremium für die Berufsausbildung von Erwachsenen

Entwicklung und Verwendung von IT-Kursen zur Schaffung einer offenen, flexiblen und auf den Lernenden konzentrierten Umgebung

Miroslav Babinský (bb.)

232

Eine landesweite virtuelle Universität

Fernlernen hat in der Slowakei eine sehr kurze Tradition, im Grunde erst seit 1990, als die City University Bratislava, eine Zweigstelle der englischen „Open University“, eingerichtet wurde. Als Reaktion der Regierung auf die Herausforderung des „PHARE Multi-Country“-Programms „Kooperation im Fernlernbereich“ wurde das Slowakische Zentrum für Fernunterricht (NCDE) 1994 eingerichtet; 1996 wurde das Slowakische Netzwerk für Fernunterricht geschaffen, als Zusammenschluß von Universitäten, die Fernunterricht anbieten. 1999 war es mit über 2.500 Studenten in 32 Kursen bereits einer der Hauptanbieter von offenem Lernen auf Fernlernbasis in der Slowakei.

Die Kurse wurden auf der Grundlage von schriftlichem Lernmaterial mit Video- oder Audiounterstützung entwickelt. Eingedenk der Tatsache, dass 1999 72 slowakische Städte Internetzugang hatten, und dass alle Universitäten, 131 Mittelschulen und 19 Grundschulen an das Internet angeschlossen waren, obwohl ISDN-Verbindungen für Video-Konferenzen noch gar nicht so verbreitet waren, beschlossen wir, für die Vermittlung Web-Technologien zu benutzen. Die ersten Kurse via Internet, „Energie und Umwelt“ und „Die Qualität chemischer Messungen und chemischer Meteorologie“, wurden 1999 angeboten. Gleichzeitig bot das Slowakische Zentrum für Fernunterricht in Lizenz den Internetkurs „Offenes Lernen kennenlernen“ an, den die schottische Herriot Watt University entwickelt hatte; er war für die Anbieter von Fernkursen gedacht, die mit neuen Technologien arbeiten wollen.

Die Mitglieder des Netzwerks für Fernunterricht konzentrierten sich auf die Suche nach geeigneten Partnern, um Unterricht via Internet anzubieten. Eine der Initiativen, „Fernlernen via Internet an slowakischen Universitäten“, die von der Open Society Stiftung anerkannt und von 1999 bis 2001 finanziell unterstützt wird, war eine Initiative des NCDE.

Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit der Open Society Foundation (OSF) und dem slowakischen Unterrichtsministerium durchgeführt.

- Das NCDE wird technische Ausrüstung (Server für eine virtuelle Bibliothek) und das erforderliche Fachwissen für ihre Handhabung zur Verfügung stellen.
- Die OSF wird das Projekt finanziell unterstützen und in den ersten zwei Jahren koordinieren.

- Das Unterrichtsministerium wird für die Verbindung vom Server zum Internet, für die offizielle Projektförderung und für die Festlegung von Kriterien bei der Zertifizierung von neu eingeführten Fernlern-Angeboten sorgen.

Die Projektziele sind:

- Verbreitung von Informationen über moderne Fernlernformen.
- Förderung der Entwicklung von Fernlernformen, die dem Internet entsprechen.
- Unterstützung von langfristigen Universitätsstudien durch Formen, die dem Internet entsprechen.
- Förderung dieser Bildungs- und Ausbildungsformen, damit sie Eingang in die Geisteswissenschaften finden. Aufgrund der unzureichenden Ausrüstung und des niedrigeren Vorwissensstandes der Menschen, die die Informations- und Kommunikationswerkzeuge benutzen, ist die Lage auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften noch ziemlich schlecht.

233

Projektmanagement

Ein Fachkomitee, das operative Probleme lösen und die finanziellen Entscheidungen treffen soll.

Projektaktivitäten

1. Schaffung und Entwicklung einer virtuellen Bibliothek für Universitätskurse.
2. Entwicklung von Fernkursen auf Internetbasis, die aus den erfolgreichsten Kursen in der virtuellen Bibliothek entstanden sind.
3. Organisation von Fernkursen über Bildung und Ausbildung im Internet, Training und Workshops für zukünftige Autoren, Tutoren und Manager in diesem Bereich.
4. Ein kleines Subventionsprogramm soll bereits existierende ergänzende Aktivitäten wie z.B. Multimedia-CDs, Korrespondenzkurse in Seminarform unterstützen.
5. Strategische Zusammenarbeit in diesem Bereich – mit dem Unterrichtsministerium, dem Netzwerk für Fernlernzentren und Universitäten, die an dem Fernlernprojekt beteiligt sind.

Detaillierte Beschreibung der Aktivitäten

1. Einrichtung der virtuellen Bibliothek für Universitätskurse

Eine Ausschreibung für Universitätsprofessoren wird angekündigt, die Unterrichtsmaterial für den Server der Universität beschaffen soll (am Anfang wird die Ausschreibung nur für ausgewählte „Pilot“-Themen zugänglich sein). Nachdem der Lehrer sein Material eingereicht hat, wird er registriert und erhält die Möglichkeit, Mitglied eines Evaluierungsteams zu werden. Dadurch hat er Gelegenheit, Kurse, die von anderen Lehrern entwickelt wurden, zu überprüfen und kritisch zu betrachten („Peer Review“). Alle kritischen Betrachtungen und Evaluierungsberichte sind über den Server zugänglich. Die Server-Benutzer werden ebenfalls die Möglichkeit haben, die Qualität des Materials zu evaluieren. Das Projektkomitee kann auch unabhängige Experten aus der Tschechischen Republik um ihre Ansichten und Evaluierungen bitten. Die Kommission wird auf der Grundlage dieser kritischen Bemerkungen und Evaluierungen die wichtigsten Kurse auswählen. Kriterien und Resultate sind ebenfalls über den Server zugänglich. Die Autoren (und ihre Abteilungen / Institutionen) der erfolgreichsten Kurse erhalten Stipendien, mit denen akademische Auslandsreisen, Ankauf von Literatur und ganz allgemein die Entwicklung der Abteilung finan-

ziert werden. Danach können sie eine weitere Subvention erhalten, um den Kurs im Internet umzusetzen.

2. Entwicklung von Fernlernkursen auf Internetbasis auf der Grundlage der erfolgreichsten Kurse der virtuellen Bibliothek

Subventionen für die Durchführung von Fernkursen auf Internetbasis werden den Autoren der erfolgreichsten Kurse der virtuellen Bibliothek direkt angeboten. Die Kosten für die Entwicklung und die technische Arbeit, die mit der Schaffung eines Kurses verbunden sind, werden den Großteil der Subventionen ausmachen.

3. Organisierung von Fernlernkursen im Rahmen von Fernunterricht via Internet, Training und Workshops für zukünftige Autoren und in diesem Bereich Tätige

Wir wollen und werden Fernkurse, Training, Workshops für zukünftige Autoren, Tutoren und Manager im Bereich des Fernunterrichts via Internet initiieren und unterstützen, in Zusammenarbeit mit dem Slowakischen Netzwerk für Fernunterricht.

4. Kleine Subventionsprogramme für bereits vorhandene / durchgeführte ergänzende Aktivitäten wie Multimedia-CDs, Korrespondenzseminare usw.

Die kleinen Subventionen können auch ergänzende Aktivitäten mit einschließen, die keine Universitätskurse sind, wie etwa Korrespondenzseminare für Pflichtschulabschlüsse oder Vorbereitungskurse für die Universitätseintrittsprüfung.

Abkürzungen

ISDN / ATM Mittel zur schnelleren Computerkommunikation via Modem
NCDE Slowakisches Zentrum für Fernunterricht

Vorschlag zur Standardisierung von schriftlichen Arbeitsunterlagen

Wojciech Gilewski

Modulstruktur

Es ist ratsam, das gesamte OFL-Lernmaterial in eine bestimmte Anzahl von Modulen zu unterteilen. Jedes Modul kann getrennt studiert werden, wann immer der Student dazu bereit ist. Am Anfang jedes Moduls wird genau definiert, was man wissen sollte, wenn man mit dem Lernen beginnt. Nach fünfjähriger Erfahrung in den verschiedenen Bereichen, von Sprachen bis Mathematik, Geschichte bis Physik, von Fächern der mittleren Ausbildungsebene bis zum offenen, flexiblen Lernmaterial, wollen wir einen universellen Standard für schriftliches Material sowie für das „elektronische Buch“ vorschlagen.

Textkomponenten der einzelnen Module

1. Titel

Der Titel sollte kurz sein, aber ausreichend, um zu zeigen, worum es in diesem Modul geht.

2. Inhaltsverzeichnis

Durch das Inhaltsverzeichnis erfahren die Studenten, welche Themen im Text behandelt werden, sie erhalten einen allgemeinen Überblick über das vorliegende Material. Nach der Lektüre der Inhaltsangabe sollte der Lernende beurteilen können, ob und was er über die im Modul enthaltenen Themen weiß oder gehört hat.

3. Einführung

Der Einführung fällt die wichtige Aufgabe zu, die Studenten zu motivieren und ihr Interesse zu erregen sowie alles oder wenigstens einiges aus dem Inhaltsverzeichnis aus einer neuen Perspektive zu präsentieren. Ein wichtiger Bestandteil der Einführung sind die Hinweise auf Literatur und Lernmaterialien.

4. Zielsetzungen

Zielsetzungen machen den Lernenden klar, was sie wissen werden, nachdem sie einen Arbeitsabschnitt vollendet haben; außerdem präsentieren sie die Themen in einer neuen Form. Das ist das wichtigste Kapitel im ganzen Modul. Danach folgen einige Bemerkungen über die Zielvorgaben beim Schreiben.

5. Schlüsselbegriffe

Eine Liste der wichtigsten Begriffe des Moduls in chronologischer Form. Die Schlüsselbegriffe werden am Ende des Moduls erklärt.

6. Lektionen

Der Standardtext des Moduls wird in Lektionen unterteilt (meist 4-5 pro Modul).

7. Testen des Wissensstandes

Das Testen des Wissensstandes hilft den Studenten bei der Wiederholung des Lernmaterials. Zu den Fragen in diesem Kapitel sind normalerweise keine Antworten angegeben.

8. Antwort auf Fragen zur selbstständigen Beurteilung des Wissensstandes

Antworten auf Selbstbeurteilungsfragen geben einen Überblick über den Text und zeigen den Studenten, welche Arbeitsbereiche sie verstanden und aufgenommen haben und welche sie nochmals durcharbeiten müssen.

9. Erklärung der Schlüsselbegriffe

Die Erklärung der Schlüsselbegriffe erfolgt in alphabetischer Reihenfolge.

Um die Studenten zum Lernen zu motivieren, werden verschiedene Aktivitäten (und Hinweise darauf) im Text beschrieben. Hier sind einige der wichtigsten:

Fragen

Leichte Fragen mit einem „Antwortfenster“. Diese Fragen verhindern, dass der Student bei der Arbeit an dem Modul „einschläft“. Die Antwort findet man normalerweise im vorangegangenen Textabschnitt.

Aktivitätsfragen

Ähnlich den Fragen mit „Antwortfenstern“. Diese Fragen müssen in Form von bestimmten Aktivitäten beantwortet werden.

Lesen, weiterführende Hinweise

Aufforderung an die Studenten, auch Lesestoff außerhalb des Moduls durcharbeiten.

Quiz, Test

Übliche Methoden zur Beurteilung der Studenten.

Beurteilung

Die Beurteilung soll dem Tutor schriftlich vorgelegt werden, als Beweis für den Lernfortschritt.

Beispiele

Standardbeispiele für Lehrbücher.

Video, Audio

Anfragen wegen Video- und Audio-Unterstützung des Lehrmaterials. Normalerweise genügt es, Teile einer ganzen Kassette zu sehen bzw. zu hören.

Gruppenarbeit

Bei manchen Problemen sollte man den Studenten raten, mit anderen Lernenden in Kontakt zu treten.

Besprechung mit dem Tutor

Besonders schwierige Fragen kann man mit dem Tutor diskutieren.

Gestaltungskonzept für Lernmaterialien

Zunächst wollen wir feststellen, was ein „Gestaltungskonzept“ tatsächlich ist.

Das Gestaltungskonzept („Instructional design“) ist der Begriff, den man für die

Unterrichtsmethodologie bei Lernmaterialien benutzt; er beinhaltet alles, was den Studenten beim Lernen hilft.

Es ist hilfreich, sich vorzustellen, dass das Gestaltungskonzept von Lernmaterial in drei Stufen oder Ebenen angewandt wird:

- Konzept der Kursstruktur, in der Planungsstufe;
- Konzept für die Strukturentwicklung, auf der Stufe des Schreibens;
- Konzept für die Textproduktion, auf der Stufe des Herausgebens.

Um hier Klarheit zu bewahren, sollte man von der Planungsebene, der Entwicklungs- und Produktionsebene des Gestaltungskonzepts sprechen, gemäß den einzelnen Stufen, in denen die Konzeptentwicklung stattfindet.

Drei Ebenen des Gestaltungskonzepts

Ebene 1: Planung der Kursstruktur

Zunächst wird die Struktur im Planungsstadium nach der Reihenfolge der Themen festgelegt, ebenso die Titel und Untertitel für jedes Thema. Hier findet der gleiche Prozess statt wie bei der Entwicklung von Lehrkursen. Es gilt die Frage zu beantworten, welche Themen brauche ich für den Unterricht, und in welcher Reihenfolge?

Ebene 2: Entwicklungsphase des Gestaltungskonzepts

In der Entwicklungsphase arbeiten der Autor, der Fachkorrektor und der Materialentwickler zusammen, um die Reihenfolge der Themen und die Unterrichtsmethoden für jedes Thema zu entwickeln. Dasselbe geschieht auch beim Unterricht von Angesicht zu Angesicht. Ist einmal entschieden, welche Themen man unterrichten will, kann man sich auch die wirksamsten Unterrichtsmethoden überlegen.

Dieses Stadium beinhaltet sowohl grundlegende Fragen, etwa wann man beim Unterricht die Regel vom Beispiel oder das Beispiel von der Regel ableitet, als auch Entscheidungen über den Gebrauch von:

- Definitionen und Wiederholungen
- Listen, Tafeln, Tabellen und Diagrammen
- Beispielen, Anekdoten und Analogien
- Richtlinien, Demonstrationen und Simulationen.

Ebene 3: die Produktionsphase des Gestaltungskonzepts

In der Produktionsphase wird der Text auf Klarheit und Konsistenz geprüft, sowie auf ausreichende „Wegweiser“, mit deren Hilfe sich die Studenten im Text zurechtfinden. Was wir in erster Linie beachten müssen:

- Titel und Untertitel, zum besseren Verständnis
- Symbole, Zwischenräume und diverse grafische Merkmale
- grafische Aufzählungszeichen

Strukturentwicklung

Im Plan für die Kapitelaufteilung geht es um die Haupt- und Untertitel des jeweiligen Abschnitts. Dann wird jeder Titel und Untertitel entwickelt, ausgearbeitet, wobei man Beispiele, Erklärungen und Beschreibungen benutzt. In diesem Stadium führt der Autor alle Kapitelüberschriften so genau wie möglich aus, aber ohne Zuhilfenahme des Desktoppublishing (DTP). Hier ist das Ziel, einen interessanten Text zu produzieren, ohne an der visuellen Gestaltung zu arbeiten. Letzteres kann man später auf

der Produktionsebene erledigen. Das Wichtigste in diesem Stadium ist die Produktion eines vollständigen und genauen Textes.

Der Plan für die Aufteilung in Kapitel gibt die Reihenfolge an, die als Skelett oder Struktur für eigene Themenentwicklung benutzt werden kann. Betrachten wir die Entwicklung des ersten Titels, ehe wir uns den ganzen Abschnitt in seiner Endfassung ansehen. In diesem Stadium treffen wir Entscheidungen darüber, wie wir diese Themen unterrichten werden:

- Welche Beispiele sollen wir verwenden?
- Können wir Anekdoten verwenden, um den Inhalt relevanter und lebendiger zu gestalten?
- Welche anderen Unterrichtsstrategien gibt es zu diesen Themen?
- Wann sollte das Beispiel von der Regel abgeleitet werden und wann die Regel vom Beispiel?

Sie werden erkennen, dass der Text in diesem Stadium des Schreibens ziemlich langweilig erscheint; die richtige Formulierung des Inhalts ist die wesentliche Aufgabe dieser Phase.

Warum soll man die Zielvorgaben schriftlich festhalten?

Eine Formulierung der Lernziele ist sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden hilfreich, denn dadurch wissen wir ganz genau, was wir anstreben.

Wie können die Zielvorgaben den Studenten helfen?

Klare, schriftlich formulierte Ziele helfen beim Lernen, weil sie den Studenten genau zeigen, was sie lernen oder tun sollen. Dadurch erhalten sie ein Werkzeug, mit dem sie ihre Lernfortschritte überprüfen können. So können sie die Frage „Kann ich das?“ beantworten.

Beispiel:

Ein klares Ziel wäre: „Die Studenten sind imstande, die Bestandteile einer Kamera aufzuzählen.“

Es wird den Studenten nicht schwer fallen, zu überprüfen, ob sie das Ziel erreicht haben. Entweder können sie die Bestandteile aufzählen oder nicht.

Wenn Sie das selbe Ziel als „die Studenten kennen die Komponenten einer Kamera“ formulieren, wäre das zu vage. Die Studenten könnten glauben, dass sie die Komponenten kennen. Sie würden es aber nicht unbedingt überprüfen, denn es gibt keine objektive Möglichkeit, „Kennen“ zu überprüfen.

Wie können die Ziele für Sie als Lehrer / Autor hilfreich sein?

Klare Ziele helfen Ihnen beim Nachdenken über folgende Dinge: Wie kann ich meine Studenten beurteilen? Wie überdenke ich meine Unterrichtsstrategien? Wie plane und gliedere ich mein Material?

In diesem Abschnitt leitet der Autor das Beispiel von der Regel ab.

Die Produktionsebene des Gestaltungskonzepts

Auf der Produktionsebene arbeiten der Herausgeber und der DTP-Techniker zusammen, um den Text zugänglich und attraktiv zu machen. Der Herausgeber sorgt dafür, dass die Sprache klar, freundlich und im passenden Tonfall gehalten ist, und dass all die notwendigen Komponenten eines Lerntextes enthalten sind. Der Herausgeber und der DTP-Techniker arbeiten zusammen, um dafür zu sorgen, dass der Text ansprechend auf der Seite verteilt ist, in einer Größe, die man bequem lesen kann. Titel sind zur Vorstellung von Themen und Unterthemen gedacht, daneben gibt es auch andere „Wegweiser“ wie Symbole und Aufzählungszeichen. Für eine billigere Produktion würde die grafische Ausstattung eines Textverarbeitungssystems genügen, um einen attraktiven und zugänglichen Text zu gestalten.

Sehen wir uns den ganzen Abschnitt *Klar formulierte Zielvorgaben* an, nachdem die Konzeptgestaltung zum dritten Mal auf den Text angewendet wurde.

Klar formulierte Zielvorgaben

Warum soll man die Zielvorgaben schriftlich festhalten?

Eine Formulierung der Lernziele ist sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden hilfreich, denn dadurch wissen wir ganz genau, was wir anstreben.

Wie können die Zielvorgaben den Studenten helfen?

Klare, schriftlich formulierte Ziele helfen beim Lernen, weil sie den Studenten genau zeigen, was sie lernen oder tun sollen. Dadurch erhalten sie ein Werkzeug, mit dem sie ihre Lernfortschritte überprüfen können. So können sie die Frage „*Kann ich das?*“ beantworten.

Beispiel

Ein klares Ziel wäre: „Die Studenten sind imstande, die Bestandteile einer Kamera aufzuzählen.“ Es wird den Studenten nicht schwer fallen, zu überprüfen, ob sie das Ziel erreicht haben. Entweder können sie die Bestandteile aufzählen oder nicht.

Wenn Sie dasselbe Ziel als „die Studenten kennen die Komponenten einer Kamera“ formulieren, wäre das zu vage. Die Studenten könnten glauben, dass sie die Komponenten kennen. Sie würden es aber nicht unbedingt überprüfen, denn es gibt keine objektive Möglichkeit, „Kennen“ zu überprüfen.

Wie Zielvorgaben für Sie als Lehrer / Autor hilfreich sein können?

Klare Ziele helfen Ihnen:

- beim Überlegen, wie Sie Ihre Studenten beurteilen können
- Ihre Unterrichtsstrategien zu überdenken
- Ihr Material zu planen und zu gliedern.

Wie unterscheiden sich konkrete und allgemeine Zielvorgaben voneinander?

Beide drücken die Lernziele aus. Der Unterschied ist, dass eine allgemeine Zielvorgabe eine breite allgemeine Aussage über ein Lernziel ist. Die konkrete Zielvorgabe ist spezifischer und wird sorgfältig und klar in einer auf Aktivitäten orien-

tierten Terminologie formuliert, damit die Studenten genau wissen, was sie zu lernen beabsichtigen.

Beispiel

Eine allgemeine Lernvorgabe wäre zum Beispiel: Studenten werden den Gebrauch einer manuellen Kamera beherrschen. Diese Zielvorgabe würde eine Reihe von verschiedenen Zielvorgaben beinhalten, etwa die folgenden:

Durch den Gebrauch einer manuellen Kamera können die Studenten:

- die Bildschärfe korrekt einstellen
- die Blende richtig einstellen
- mit Hilfe des richtigen Bildausschnittes gut komponierte Bilder produzieren.

Wie kann ich sicher gehen, dass ich die konkreten Zielvorgaben klar formuliere?

Beim Beschreiben von konkreten Zielvorgaben muss man auf zwei Dinge achten. Erstens muss man sich im Klaren darüber sein, was die Studenten wissen sollten, nachdem sie den Stoff tatsächlich gelernt haben. Zweitens müssen Sie diese Ziele mit Hilfe von Verben, die auf Aktivitäten abzielen, beschreiben und kognitive Verben vermeiden.

Benutzen Sie Verben, die Aktivität vermitteln

Nützliche Verben für konkrete Zielvorgaben sind die folgenden: auflisten, benennen, erkennen, identifizieren, beschreiben, definieren, skizzieren; demonstrieren (eine Kompetenz), durchführen (eine Prozedur); erklären, begründen, übersetzen; rechnen, summieren, eine Formel benutzen; klassifizieren, analysieren, vergleichen und kontrastieren, ableiten; extrapolieren, vorhersagen, testen, rechtfertigen, argumentieren.

Vermeiden Sie kognitive Verben

Wörter, die man beim Beschreiben von konkreten Zielvorgaben vermeiden sollte: wissen, mit etwas vertraut sein, verstehen und andere kognitive Verben, die einen mentalen Prozess anzeigen. Diese Wörter helfen den Studenten nicht, ihr Lernen objektiv zu überprüfen.

Gibt es eine richtige Form, um die konkreten Zielvorgaben zu beschreiben?

Die meisten Lernmaterialien formulieren die Lernziele am Anfang des Abschnitts (oder der Lektion). Es ist ratsam, einen wenig formellen und eher erzählerischen Stil zu benutzen.

Beispiel

Nachdem Sie diesen Text durchgearbeitet haben, werden Sie einschätzbare, auf Aktivitäten orientierte konkrete Zielvorgaben formulieren können, und Sie werden „Action“-Verben anstelle von kognitiven Verben verwenden. Sie werden imstande sein, den Unterschied zwischen einer konkreten und einer allgemeinen Zielvorgabe zu erklären. Sie werden diverse auf Aktivitäten bezogene Verben aufzählen können, auf verschiedenen Ebenen der Komplexität, die zur Beschreibung von konkreten Zielvorgaben erforderlich sind.

Falls Sie einen erzählerischen Stil benutzen, sollten Sie vielleicht die entsprechenden konkreten Zielvorgaben am Beginn jedes relevanten Themas wiederholen.

Am Ende des Abschnitts können diese Zielvorgaben in einer „Checkliste“ wiederholt werden.

Alternative Formen der Verschriftlichung von konkreten Zielvorgaben

Da auf Aktivitäten bezogene konkrete Zielvorgaben den Studenten und Lehrern helfen, Lernfortschritte zu beurteilen, ist sie die am meisten verbreitete Form, konkrete Zielvorgaben zu verschriftlichen. Manchmal müssen Sie vielleicht klarstellen, dass Sie nicht von den Studenten erwarten, eine neue Fertigkeit oder Tatsache vollständig zu lernen, sondern einfach gewisse Fortschritte zu machen. In diesem Fall sollten Sie eher eine auf Entwicklung orientierte Zielvorgabe benutzen, um zu zeigen, dass Sie in diesem Stadium kein vollständiges Lernergebnis erwarten.

241

Beispiel

Die Studenten werden:

- Kenntnisse über die Auswirkungen der Blendengröße entwickeln
- Fertigkeiten entwickeln, wie man die Blende konkret einstellt.

Fettgedruckte Überschriften, grafische Aufzählungszeichen und großzügig gegliederte Abstände erhöhen die Zugänglichkeit des Textes. Falls Sie über die notwendigen Ressourcen verfügen, können Sie den Text unter Verwendung von grafischem Material, etwa Symbolen und Illustrationen, attraktiver gestalten.

Modelle für berufliche Fort- und Weiterbildung am Arbeitsplatz

Roman Nagorski (bb.)

Ein Trainingsseminar für die staatliche Feuerwehr

242

1. Hintergrund

Das oberste Hauptquartier der staatlichen Feuerwehr (SFW) wurde im Rahmen des REREAL-Projekts von EDUSTIM (dem lokalen Partner in Polen) als Partnerinstitution eingeladen. Die SFW war tatsächlich eine der Zielgruppen in diesem Projekt – Menschen am Arbeitsplatz, für die das Lernen, vor allem offene und flexible Lernformen (OFL), besonders empfehlenswert ist, um Bildungs- und Ausbildungsbedürfnissen und -zielen zu entsprechen. Feuerwehrleute (Feuerwehr- und Rettungsmannschaften) erfüllen genau diese Voraussetzung. Die Besonderheit ihres Dienstes – jederzeit in den Feuerwehr- und Rettungsmannschaften im Einsatz sein, viel Freizeit zwischen den Feuerwehr- und Rettungseinsätzen, die sie zum Lernen verwenden können – macht die Feuerwehrleute zu einem Gegenstand von besonderem Interesse für das REREAL-Projekt.

a. Organisation der polnischen Feuerwehr

In Polen gibt es drei Typen von Feuerwehr:

- staatliche Feuerwehr (SFW)
- die freiwillige Feuerwehr (FFW)
- die Industriefeuerwehr (IFW)

Die staatliche Feuerwehr (SFW) weist folgende Organisationsstruktur auf:

- das oberste Hauptquartier der SFW
- das Hauptquartier der Regionalverwaltung der SFW
- die kommunale Verwaltung der SFW
- die Mannschaften der SFW (Rettungs- und Feuerwehrmannschaften)

Das oberste Hauptquartier untersteht dem Ministerium für Verwaltung und innere Angelegenheiten. Laut Gesetz koordiniert es das gesamte polnische Rettungs- und Feuerwehrsystem. Auf dem Lande agiert das oberste Hauptquartier (in der Rolle des Koordinators) mit Hilfe des Hauptquartiers der Regionalverwaltung der SFW. Das Hauptquartier der Kommunalverwaltung untersteht den lokalen, dezentralen Behörden und wird auch von ihnen finanziert.

Die Grundeinheiten der SFW, d. h. die Rettungs- und Feuerwehrmannschaften, unterstehen den kommunalen Verwaltungen und sind in den Städten stationiert. Ihre Rettungs- und Feuerwehreinsätze finden in der Stadt und ihrem Umfeld statt, in ihrer

Heimatgemeinde oder, falls nötig, auch an anderen Orten (z.B. bei Überschwemmungen, Waldbränden).

Die freiwilligen Feuerwehreinheiten (FFW) sind unabhängige Organisationen (Verbände), die in Dörfern und Kleinstädten aktiv sind. Sie handeln auf der Grundlage von Statuten, die von den regionalen Kommandanten der SFW angenommen und bei Gericht registriert wurden. Die Mitglieder der FFW müssen vor den Kommandanten des Hauptquartiers der kommunalen Verwaltung eine Prüfung ablegen. Die Einheit der FFW wird von der Lokalbehörde ihrer Heimatgemeinde finanziert. Es gibt auch FFW-Gewerkschaften (auf kommunaler, regionaler und nationaler Ebene), die Mitgliedschaft ist jedoch freiwillig.

243

Die SFW (Hauptquartier der kommunalen Verwaltung) ist verpflichtet, die Feuerwehrleute der FFW auszubilden. Die Ausbildung des IFW-Personals (Industrie-feuerwehr) durch die SFW ist kostenpflichtig.

b. Die bisherige Ausbildung der Feuerwehrleute

Die SFW hat ihr eigenes Ausbildungssystem. Es beinhaltet sowohl ein formelles Schulsystem, das Jugendliche auf den Feuerwehrberuf vorbereitet, als auch ein System, um die Qualifikation der Feuerwehrleute auf den neuesten Stand zu bringen und zu entwickeln. Dieses System soll Menschen für die Aufgaben der freiwilligen und Industrie-Feuerwehrmannschaften ausbilden.

Das Schulsystem beinhaltet:

- 18 Provinzzentren für die Ausbildung der staatlichen Feuerwehr, das die Kandidaten auf den Feuerwehrberuf vorbereitet – 1. Ebene
- 4 Schulen für Offiziersanwärter der staatlichen Feuerwehr, die Feuerwehr- und Rettungsleute (Offiziersanwärter) ausbildet, nach 18 Monaten Praxis in Rettungs- und Feuerwehrmannschaften – 2. Ebene
- 3 Aspirantenkollegs der staatlichen Feuerwehr für die Ausbildung der sogenannten „Anwärter“
- eine technische Universität – die zentrale Feuerweherschule in Warschau – bietet zwei Kurse für Feuerwehroffiziere an:
 - Kurs für den 1. akademischen Grad – Ingenieursniveau
 - Kurs für den 2. akademischen Grad – Magistertitel

Das System entspricht dem neuen polnischen Bildungs- und Ausbildungssystem nach seiner Reform von 1999. Es ist für Jugendliche aller Wissensniveaus zugänglich (wenn sie die Aufnahmeprüfung bestehen). Auf der höheren Ebene können die Absolventen von höheren Schulen mit zivildienstlicher Ausbildung für gewisse Fachbereiche den Offizierstitel erhalten, nachdem sie einen speziellen Maturantenlehrgang abgeschlossen haben. Die zentrale Feuerweherschule bietet auch eine zivildienstliche Ausbildung an, etwa für Brandschutzingenieure und -spezialisten.

Der zweite wichtige Teil der SFW-Ausbildungsstruktur ist das „Subsystem“, das für die Fortbildung des SFW-Personals sowie von Feuerwehrleuten aus SFW und IFW-Einheiten gedacht ist. Die Hauptziele der Fortbildung sind:

- das Niveau der beruflichen Ausbildung für Feuerwehrleute zu verbessern
- die verschiedenen Qualifikationen, in erster Linie die beruflichen, auf den neuesten Stand zu bringen und zu entwickeln.

Das ist im Wesentlichen verbunden mit:

- einer kontinuierlich verlaufenden Karriere innerhalb der Struktur der Feuerwehr (Aspiranten, Offiziere, Leitungs- und Verwaltungsfunktionen)
- dem Erwerben von speziellen Zusatzqualifikationen; dafür gibt es diverse spezialisierte Trainingskurse und die sogenannten „Maturantenlehrgänge“ (für Offiziere), die in das Ausbildungsprogramm aufgenommen werden sollten.

Das allgemeine Prinzip der Teilnahme an Trainingskursen besteht darin, dass man zu einem Kurs beordert wird, der das berufliche Ausbildungsniveau hebt, oder vom obersten Hauptquartier zu einem Spezialkurs geschickt wird. Die Ausbildungszentren (Schulen) der SFW bieten sowohl Einschulungstraining (Feuerwehrausbildung) als auch Fortbildung (spezialisierte Kurse) an. Sie beschäftigen pädagogisches Personal – Lehrpersonal und organisatorisches Personal für die Logistik.

Die Mehrzahl der Belegschaft wird aus der SFW-Struktur rekrutiert. Das Lehrpersonal erhält seine pädagogische Vorbereitung in einem Spezialkurs. Außerdem entwickeln die Lehrer ihre pädagogischen Kompetenzen in Symposien und Workshops. Externe Spezialisten von diversen externen Institutionen, zum Beispiel Ärzte, Anwälte und Fachingenieure, werden zusätzlich eingeladen, um Vorträge zu halten und praktisches Training in bestimmten Fächern zu vermitteln.

Die Ausbildungszentren (Schulen) der SFW, einschließlich der zentralen Schule für Feuerwehrleute, erfüllen den Großteil der Trainingsbedürfnisse. Die verbleibenden Ausbildungsaktivitäten werden in Spezialkursen in höheren Schulen, als zivildienstliche Ausbildung oder in Trainingszentren realisiert. Darüber hinaus werden regelmäßig wissenschaftliche Konferenzen und praktische Workshops veranstaltet, die wichtigen aktuellen Themen gewidmet sind (an diesen Veranstaltungen nehmen Spezialisten von verschiedenen Institutionen teil). In den letzten Jahren, speziell seit 1991, stand die SFW auch für andere, externe Ausbildungsaktivitäten offen. Einige SFW-Gruppen nahmen an verschiedenen Trainingsaktivitäten teil, die von externen – auch ausländischen - Anbietern organisiert wurden, teil, und zwar im Rahmen des PHARE-Fonds und von interministerieller Konferenzen. Außerdem unternahmen einige SFW-Gruppen, vor allem Offiziere, Entscheidungsträger und Spezialisten aus den Hauptquartieren mehrere Studienbesuche in den Institutionen der Feuerwehr und in Organisations- und Trainingszentren in EU-Ländern.

Das Trainingszentrum in Tschestochau kombiniert die Offiziersanwärterschule mit dem Aspirantenkolleg. Außerdem bietet es spezialisierte Kurse an.

Alle typischen Trainingskurse werden in traditioneller Gruppenform angeboten. Das Eingangstraining findet innerhalb der Institution statt, langfristige Kurse zur Verbesserung des Bildungs- und Ausbildungsniveaus der Feuerwehrleute und längere Maturantenlehrgänge werden außerhalb der traditionellen Institutionen und als Vorbereitungslehrgänge für Quereinsteiger organisiert. Kurzfristige Spezialkurse werden als mehrtägige Gruppentreffen durchgeführt.

Das System sollte durch verschiedene formelle und informelle Trainingsprogramme ergänzt werden, die auf flexibleren und leichter zugängliche Lernformen basieren und unterschiedliche Lernmethoden, unterstützt durch schriftliches Material und IT, beinhalten. Dazu wäre natürlich die entsprechende Infrastruktur und kompetentes Personal erforderlich, vor allem Tutoren und Berater sollten den Lernenden zur Verfügung stehen.

c. Praktische Schlussfolgerungen

Von Dezember 1998 bis Januar 1999 fanden Diskussionen mit dem Direktorium des Personal- und Trainingsbüros (im Rahmen von diversen Treffen) statt und das Material dieses Büros wurde untersucht. Im Vordergrund standen folgende Fragen:

- die Organisation und Struktur der Feuerwehr in Polen
- das Ausbildungssystem in der SFW
- Trainingsbedürfnisse der Feuerwehr in Polen
- die Entwicklungsmöglichkeiten von OFL im Rahmen der SFW
- der Bedarf an neuen Lernmethoden und OFL in der SFW.

Die Entscheidungsträger der SFW waren sich einig, dass – auf Grund der großen Ausbildungsbedürfnisse der Feuerwehr in Polen (einschließlich der FFW) und der Besonderheit ihrer Dienste – das Ausbildungssystem der SFW durch Trainingsprogramme für offeneren und flexiblere Lernformen ergänzt werden sollte, die auf die Modernisierung, Verbesserung und Entwicklung der beruflichen Qualifikationen der Feuerwehr- und Rettungsleute abzielen. Folgende Bedürfnisse sollten erfüllt werden, um diese Schlussfolgerung in die Praxis umzusetzen:

- 1) Das pädagogische Personal der Ausbildungszentren (Schulen zur Ausbildung von Feuerwehrleuten) sollte Wissen und Fertigkeiten erwerben und verbessern, die für die Vermittlung von Ausbildungsangeboten erforderlich sind, die auf Flexibilität und Selbstständigkeit beim Lernen setzen, einschließlich der Angebote auf IT-Basis;
- 2) Einige Pilot-Trainingsprogramme (aus der Themenliste, die sich aus den Ausbildungsbedürfnissen ergibt) sollen konzipiert, vorbereitet, durchgeführt und evaluiert werden;
- 3) Es soll eine Popularisierung der flexiblen Ausbildungsangebote, inklusive OFL, im Rahmen der SFW durchgeführt werden, vor allem innerhalb der Hauptquartiere der regionalen und kommunalen Verwaltung.

Die folgenden beiden Aktivitäten (innerhalb des REREAL-Projekts, im ersten Jahr seiner Durchführung) wurden ausgewählt:

- ein Trainingsseminar für eine ausgewählte Gruppe von Entscheidungsträgern innerhalb des pädagogischen Personals, das in das Thema „flexible Ausbildungsangebote in flexibler Form“, insbesondere mit Benutzung von IT, einführt;
- ein OFL-Leitfaden, der innerhalb der SFW (Ausbildungspersonal und Entscheidungsträger in den Hauptquartieren, die für die Ausbildung verantwortlich sind) verteilt wird.

2. Vorbereitungsarbeit

Im März 1999 fand ein Arbeitstreffen zwischen den Vertretern von EDUSTIM (lokaler Projektkoordinator und eingeladene OFL- und IT-Experten) und dem obersten Hauptquartier der SFW (Direktor und Spezialisten des Personal- und Trainingsbüros) statt.

Dabei wurde das folgende Schema eines Trainingsseminars entworfen:

246

- 1) Zielvorgabe – die wichtigsten Aspekte von OFL zu präsentieren und zu diskutieren, um dem Ausbildungssystem weitere, auf OFL basierende Lernstile und IT-Werkzeuge hinzuzufügen;
- 2) Empfänger (Teilnehmer) – die verantwortlichen pädagogischen Leiter aller Ausbildungszentren (Schulen) der SFW;
- 3) Datum, Dauer und Ort – 28.4.1999 in der Zentralen Schule der SFW in Tschenstochau (Dauer ca. 8 Stunden);
- 4) Programm
 - a) Einführung (Zielvorgaben des REREAL-Projekts sowie die Ziele und Kooperationspläne der SFW und von EDUSTIM)
 - b) Einführung in die OFL-Methodologie, inklusive Fernlernen (Hauptgedanken und -aspekte, Entwurf von Trainingsprogrammen, Vorbereitung von Lernmaterial, Prinzipien der Tuition)
 - c) Einführung in IT in den Bereichen OFL und Fernlernen (Multi- und Hypermedia / Kombination aus unterschiedlichen Medien und elektronisch unterlegten Texten, Internet-Zugang und -werkzeuge, Software für die Kursgestaltung, virtuelles Klassenzimmer)
 - d) Zusammenfassung (Einschätzung des Seminars, nächste Schritte);
- 5) Methodologie
 - a) Expertenpräsentationen (mit Hilfe eines Multimedia-Projektors und mit Internet-Präsentationen)
 - b) Freie Kommentare und Diskussionen
 - c) Materialien – Fotokopien von Dia-Präsentationen und Beispiele von diversen Bildungs- und Ausbildungsmaterialien (Manual, Kursmaterial), aufbereitet nach der Art der OFL-Methodologie.

Man einigte sich darauf, die Detailplanung des Programms je nach den momentanen Interessen und Reaktionen der Seminarteilnehmer offen zu gestalten. Seine Realisierung musste auch zeitlich flexibel angelegt sein. Kaffee- und Mittagspausen sollten Arbeitscharakter haben, mit Diskussionen über allgemeine und spezielle Probleme.

Als nächstes wurde auf dem Treffen ein Vorentwurf in Bezug auf Inhalt und Publikationsform eines OFL-Pilotleitfadens erstellt, den EDUSTIM für die SFW-Struktur (verantwortlich für Training und Trainer) vorbereiten sollte. Im Hinblick auf die Empfänger dieses Leitfadens – der erste seiner Art – sollte er folgende Faktoren beinhalten:

- Material, das für ein Trainingsseminar vorbereitet wurde, ist zu überprüfen und zu ergänzen – entsprechend den Erwartungen, die in den Seminardiskussionen angesprochen werden,
- Präsentationen und Beschreibungen von praktisch Bewährtem (in Polen und in der EU), die zahlreiche Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, die auf das Ausbildungssystem der SFW anwendbar sind.

Es empfiehlt sich, den Leitfaden sowohl in gedruckter Form als auch auf CD im HTML-Format zu produzieren.

Die Zeit zwischen dem Treffen und dem Seminar war den detaillierten Präsentationen von Lehrprogrammen durch Experten, der Vorbereitung von Seminarmaterial (elektronisch und gedruckt) und der Einigung über organisatorische Fragen zwischen dem Koordinator von EDUSTIM und dem Personal- und Trainingsbüro der SFW gewidmet.

3. Durchführung des Seminars

Das Seminar fand wie geplant im April in der Zentralen Schule der SFW in Tschenschow statt. Diese Schule ist ein Trainingszentrum mit verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsfunktionen. Sie ist eine Schule für Feuerwehr- und Rettungsmänner sowie für Anwärter der Feuerwehr. Hier werden dem Feuerwehrpersonal viele verschiedene Spezialkurse angeboten; unter anderem werden auch mehrere Gruppen aus Litauen und Belarusland in Spezialbereichen ausgebildet. Die Schule soll ein zentrales Trainingszentrum für die Feuerwehr aller mitteleuropäischer Länder werden. Ihr Campus und das dazugehörige Gelände waren einmal Eigentum der Armee (*dort standen die Baracken für eine große militärische Einheit*). Hinter den alten Mauern der verbliebenen Gebäude, die vollständig modernisiert und den geplanten Zielen angepasst wurden, befinden sich heute Klassenzimmer und Konferenzräume mit moderner audio-visueller Ausrüstung und Internet-Zugang, Speziallabore, manche von ihnen mit Simulatoren ausgerüstet, eine Bibliothek, Lesezimmer, Plätze für körperliche Betätigung sowie Hotels, Kantinen, Kaffe- und Freizeiträume. Außerdem gibt es ein Übungsgelände für Feldforschungen.

25 Vertreter der SFW nahmen an dem Seminar teil: verantwortliche Kommissare für Bildungsangelegenheiten von allen SFW-Schulen, einschließlich der Höheren Schule für Feuerwehrtraining, sowie verschiedene Vertreter des Personal- und Trainingsbüros des obersten Hauptquartiers, samt dem verantwortlichen Direktor.

Roman Nagorski, der Koordinator der REREAL-Projektaktivitäten, hielt eine kurze Einführung, in der er die Beteiligung der SFW an Projekten, die Ziele der Kooperation, die bisher abgeschlossenen Arbeitsgänge sowie die Zielvorgaben und Programme des Seminars beschrieb.

Als nächstes präsentierten die geladenen Experten ihre Beiträge:

- Der erste Teil (vor dem Mittagessen) war der Einführung in die Methodologie der offenen, flexiblen und auf Fernlernen basierenden Lernformen gewidmet,

mit speziellem Augenmerk auf den Prinzipien der Vorbereitung von didaktischen Materialien und auf der Rolle des Tutors.

- Der zweite Teil (nach dem Mittagessen) befasste sich mit der Anwendung von Informationstechnologien auf das Lernen, was schließlich anhand des OFL-Internetkurses LOLA demonstriert wurde.

In den Kaffeepausen wurden fachbezogene Probleme diskutiert, den Seminarteilnehmern wurden ausgewählte Lernmaterialien vorgeführt. Eine kurze Zusammenfassung erinnerte an die Zielvorgaben der Kooperation von EDUSTIM und der SFW im Rahmen des REREAL-Projekts, dann wurden die nächsten Schritte kurz beschrieben: Publikation eines OFL-Pilotleitfadens für die SFW-Ausbildungsanbieter (in Vorbereitung), Ausbildungsaktivitäten mit Orientierung auf zunehmende Verwendung von OFL innerhalb des Ausbildungssystems der SFW, Verbreitung der Ergebnisse des REREAL-Projekts, mit Orientierung auf die identifizierten Bedürfnisse der Feuerwehr.

4. Einschätzung

Es gab keine formelle Befragung, um das Seminar gleich nach seiner Durchführung zu evaluieren. In den Diskussionen waren verschiedene Reaktionen zu beobachten – von allgemeinen (wozu? warum?) bis zu konkreten (wie?) Fragen, was OFL und den Gebrauch von IT betrifft. Ausführlichere Erklärungen der EDUSTIM-Experten ermöglichten schließlich doch ein besseres Verständnis.

Als Feedback werden einige Reaktionen erwartet – aber erst nach einer gewissen Zeit, nach den nächsten zwei Planungsstufen und der Verteilung des OFL-Leitfadens. Es erfordert etwas Zeit, über die präsentierten Ideen nachzudenken.

Wir können schon heute sagen, dass die staatliche Feuerwehr (SFW), deren eigenes Ausbildungssystem vom öffentlichen Bildungssystem „abgetrennt“ wurde, „die“ Lernorganisation werden könnte, sofern die Behörden und das Bildungs- und Ausbildungspersonal den Willen dazu haben. Offensichtlich ist hier tatsächlich ein gewisses Interesse vorhanden. Das oberste Hauptquartier hat für das nächste Jahr (und für die nahe Zukunft) folgende Pläne:

- a) Das Lehrpersonal wählt in allen SFW-Schulen (Ausbildungszentren) die „besten“ Themen und Kurse (Module) aus – entsprechend den Bedürfnissen und Gegebenheiten; sie werden mit Hilfe von offenen, flexiblen (und Fernlern-) Methoden vermittelt;
- b) Diskussion der Vorschläge, die auf dem Treffen gemacht wurden, um die Prioritäten, den Programmentwurf und den Kostenvoranschlag festzulegen;
- c) Entscheidungen auf Entscheidungsebene treffen;
- d) Ein ausgewähltes Team wird in Fertigkeiten ausgebildet, die man für die Produktion von Trainingsmaterialien und -programmen und für die Rolle eines Tutors benötigt;
- e) Realisierung der Liste der zu erwartenden Aufgaben – eine nach der anderen, im „Pilot“-Rahmen, mit sorgfältiger Monitor- und Evaluierungstätigkeit, mit Hilfe von Richtlinien und Leitfäden.

Im ersten Jahr bestand das Team (abgesehen von einer gewissen administrativen Unterstützung) auf Seiten von EDUSTIM aus 4 Personen (ein Koordinator und drei geladene Experten) sowie aus drei Personen von Seiten der Personal- und Trainingsabteilung der SFW. Dieses Team wird im zweiten Jahr wachsen, vor allem von Seiten des SFW, und es wird von neuen Experten (in den jeweiligen Bereichen), die im Rahmen von EDUSTIM tätig sind, unterstützt werden. Das Team ist und bleibt dabei natürlich interdisziplinär.

Abkürzungen

SFW	Staatliche Feuerwehr
FFW	Freiwillige Feuerwehr
IFW	Industriefeuerwehr

Lernmodelle für ältere Menschen

Pirjo Keinänen

Auf der Suche nach einem neuen Herangehen an IT für Erwachsene

250

Hintergrund

Das Finnland des Jahres 2000 ist mit großen Herausforderungen im Bereich der Erwachsenenbildung konfrontiert. Fast die Hälfte der Bevölkerung über 45 besitzt keine berufliche Ausbildung. Veränderungen im Berufsleben, die Entwicklung von IT, hohe Arbeitslosenquoten, die veränderte Altersstruktur und große Bildungsunterschiede zwischen den Altersgruppen sorgen für zusätzliche Herausforderungen. Das finnische „Programm für ältere Arbeitnehmer“ (1998-2000) unterstützt die Qualifikation und Energie von Menschen über 45, damit sie länger arbeiten und nicht schon vor ihrem offiziellen Rentenalter in Pension gehen.

Das „Age Programme“ (Programm für „ältere Semester“ – Anm. d. Übers.) ist ein Hauptschwerpunkt in verschiedenen Sektoren der Erwachsenenbildung. In Rovala-Opisto interessieren wir uns schon seit mehreren Jahren für Erwachsenenbildung für ältere, vorwiegend arbeitslose Menschen. Die Kurse sollten in erster Linie ein Versuch sein, Wege zu finden, die aus der Arbeitslosigkeit heraus führen, sowie Grundfertigkeiten für IT zu vermitteln. Die Vermittlung von IT-Fertigkeiten erfüllt zwei Funktionen: sie schafft mehr Möglichkeiten, eine Beschäftigung zu finden, und gibt älteren Menschen Gelegenheit, ein aktiver Teil der Informationsgesellschaft zu sein. Unsere Erfahrung zeigt, dass ältere Menschen bereit sind, zu lernen, wenn man ihre spezifischen Umstände berücksichtigt; erwachsene Studenten wollen z.B. mit Ihresgleichen (Alter, Niveau) studieren, die Unterstützung der Gruppe ist sehr wichtig und Prüfungen (Computer-Führerschein) ins Programm aufzunehmen fördert zusätzlich die Motivation.

www.rovala.fi (Rovala-Volkshochschule)

Netzwerk-Kooperation

Mit dem „Verband für Beschäftigungslose im Rovaniemi-Gebiet“ und dem Verein für Bewohner der Standrandsiedlung Korkalovaara haben wir bereits zusammengearbeitet, als wir eine Ausbildung für Leiter von Selbsthilfegruppen anboten. Nun organisierten wir ein Treffen, bei dem wir ihnen im Rahmen ihrer Institution die Möglichkeit gaben, IT zu lernen; wir konnten dabei tiefere Einblicke in Bedürfnisse und Vorstellungen der Studenten im Hinblick auf das Lernen im allgemeinen und das Lernen von IT im besonderen erhalten.

Untersuchung und Interviews vor der Planungsphase

Fünfzehn Personen zwischen 41 und 71, drei Frauen und zwölf Männer, beantworteten unseren Fragebogen. Zehn von ihnen beschrieben ihre IT-Fertigkeiten als gering, neun von ihnen hatten wenig bis gar keine Gelegenheit, IT in ihrer Arbeit zu verwenden, sechs von ihnen konnten zu Hause und in ihrer Freizeit einen Computer benutzen.

Außerdem führten wir mit neun Personen Interviews durch, deren Hauptthemen waren die Erwachsenenbildung und die Informationsgesellschaft. Die Befragten fanden Erwachsenenbildung nicht immer sinnvoll: „Die Kurse wurden organisiert, um mehr Lehrer einzustellen ...“. Ihrer Erfahrung nach war das Tempo in den Kursen zu schnell, der Lehrer hielt nicht inne, um den Fortschritt der Gruppe zu bewerten, sondern versuchte nur, dem Lehrplan pedantisch genau zu folgen. Sie wünschten sich, die Erwachsenenbildung würde mehr Kurse anbieten, die den unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen entsprechen. Aber insgesamt waren die Erfahrungen positiv und sie sagten, es sei schön, etwas Neues zu lernen.

Der allgemeine Eindruck von der Informationsgesellschaft war, dass sie sich schnell entwickelt und eine neue Gesellschaftsform ist. Man müsse lernen, mit Computern umzugehen, für den Fall, dass alle Dienstleistungen, wie etwa die sozialen Unterstützungen, via Internet abgewickelt werden. Die Entwicklung von IT vermindere die Zahl der vorhandenen Arbeitsplätze und erhöhe die Anzahl der sogenannten Bürger zweiter Klasse. Im allgemeinen herrscht das Gefühl, dass sich die Dinge nicht so schnell entwickeln können, dass es einen Rückschlag geben muss.

Zur Frage der eigenen Position in der Informationsgesellschaft und des persönlichen Verhältnisses dazu:

- Befragten sehen sich weder als „Bürger der neuen Informationsgesellschaft“ noch als marginalisiert; die Befragten machen sich Sorgen um diejenigen, die Gefahr laufen, völlig an den Rand gedrängt zu werden.
- IT wird nicht als wesentlicher Bestandteil im Leben der Befragten betrachtet, sie wollen die Vorteile von IT nutzen (diejenigen, die mit Computern umgehen können), aber es geht auch ohne IT.
- Sie sind neugierig, wie man den Computer für den persönlichen Bedarf benutzen kann, machen sich aber keine Illusionen darüber, was ihnen die neuen Technologien bieten könnten.
- Nutzen und Wert der potenziellen Vorteile beziehen sich mehr auf das Berufsleben als auf die Freizeit.

Lernprogramm

Auf der Grundlage der Informationen, die wir aus der Umfrage und den Interviews erhielten, planten wir ein Lernprogramm für Phase 1:

- | | |
|---------|---|
| Phase 1 | Grundfertigkeiten der Dateneingabe, Textverarbeitung, Excel, Internet, Bilder, Photos (insgesamt 120 Unterrichtsstunden).
5 Männer schlossen die Phase ab. |
|---------|---|

Nach der Phase 1 hatten wir ein Planungstreffen, bei dem Lehrer, Planer und Studenten der vorangegangenen Phase gemeinsam mit den neuen Teilnehmern über Inhalt und Lernform der nächsten Phase entschieden.

Phase 2 Zusätzliche Teilnehmer wurden aufgenommen, zwei Gruppen wurden gebildet: eine für Frauen (11 Frauen zwischen 40 und 56) und eine für die Männer, die Phase 1 abgeschlossen haben. In beiden Gruppen arbeiteten ein oder zwei Leiter von Selbsthilfegruppen mit.

In dieser Phase lag der Schwerpunkt auf der Identifizierung der individuellen Bedürfnisse der Studenten bei der Benutzung von IT. Wir ermutigten auch dazu, im Klassenzimmer autonomer zu arbeiten.

In beiden Gruppen übernahmen die Leiter der Selbsthilfegruppen allmählich die Verantwortung für das Lernen innerhalb der Gruppe. In der Frauengruppe gab es zwei verschiedene Wissensniveaus, also beschloss man, paarweise zu arbeiten, wobei jeweils diejenige, die mehr wusste, die andere unterstützte.

Nach Phase 2 hatten wir ein weiteres Treffen, bei dem wir beschlossen, wie es im Frühjahrssemester 2000 weitergehen sollte.

Phase 3 In diesem Frühjahr sah unsere Arbeit etwas anders aus als bisher. Statt dem Lehrer im Klassenzimmer haben wir die traditionelle Lernform mit Fernunterricht kombiniert. Beide Gruppen treffen sich nach wie vor zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort und lernen gemeinsam in einem Klassenzimmer – der Stundenplan steht fest und gilt im Grunde genommen für beide Gruppen. Beide Gruppen haben Tutoren (die Leiter der Selbsthilfegruppe), die alle Studienmaterialien schon im voraus erhalten haben und den Studenten bei Gruppentreffen helfen können, diverse Probleme zu lösen. Der Lehrer ist physisch nicht anwesend. Während dieser Treffen kann sie der Lehrer nur via Telefon oder Email unterstützen. Das im voraus erhaltene Material enthält sowohl Lernunterlagen als auch Aufgaben. Bei Gruppentreffen werden die Unterlagen von den Tutoren an die Teilnehmer verteilt und alle versuchen, dem vorbereiteten Programm zu folgen.

Probleme, Probleme ...

Unser größtes Problem ist Zeit- und Platzmangel, um die Computer ungestört zu benutzen. Viele Teilnehmer besitzen keinen eigenen Computer, daher reichen die zwei Stunden pro Woche, in denen wir jeder Gruppe unsere Computer zur Verfügung stellen können, einfach nicht aus.

Das Benutzen von schriftlichen Programmen hat sich ebenfalls als problematisch erwiesen. Unsere Studenten sind es gewohnt, dass ein Lehrer, der sich im selben Raum befindet, das Material mit ihnen durcharbeitet; nun stehen sie vor der Schwierigkeit, das schriftliche Material durcharbeiten und gleichzeitig herauszufinden, wie man den Computer laut Beschreibung in ihren Unterlagen benutzt. Es fällt ihnen nach wie vor schwer, die erworbenen Fertigkeiten selbstständig anzuwenden.

Zu den Problemen, die wir erlebt haben, zählen natürlich auch technische Probleme. Das Emailprogramm via Internet, das wir benutzen, funktioniert nicht immer so, wie es sollte. Hin und wieder erreichen die Botschaften, die wir im Lauf des Unterrichts verschicken, den Empfänger nicht rasch genug, der Unterricht ist manchmal schon vorbei, bevor sie ankommen. Aber irgendwie haben wir akzeptiert, dass die Technologie uns eben manchmal im Stich lässt.

Unsere Probleme sind nicht nur auf die Studenten beschränkt. Der geographische Abstand zwischen Lehrer und Studenten wirkt sich auch auf den Lehrer aus. Die Tatsache, dass es keine unmittelbare Reaktion gibt und dass man nicht weiß, wie die Studenten damit zurechtkommen, kann frustrierend sein. Auch wenn wir uns darauf geeinigt haben, während des Unterrichts zu kommunizieren, falls Probleme auftauchen, geschieht das nicht immer und dann fühlt sich der Lehrer möglicherweise ziemlich einsam. Der Mangel an Reaktionen und an entsprechender Kommunikation zwischen Studenten und Lehrer kann auch die Kursplanung erschweren.

Was haben wir bis jetzt gelernt?

- IT zu erlernen ist wie eine Sprache zu erlernen – man lernt nur, indem man es benutzt.
- Es ist schwierig, die erlernten Fertigkeiten beizubehalten, wenn man keinen eigenen Computer besitzt.
- Es ist wichtig, die passende Geschwindigkeit für den Lernenden zu erkennen – die Lehrer werden manchmal „betriebsblind“.
- Das Gruppengefühl ist für den Lernprozess sehr wichtig.
- Manchmal ist es für uns schwierig, Menschen von der Wichtigkeit von IT-Fertigkeiten zu überzeugen, die normalerweise nicht in der „Welt der Buchstaben“ zu Hause sind.
- Es ist sehr wichtig, die wirklichen Bedürfnisse der Lernenden zu identifizieren, was die Benutzung von IT betrifft. Es reicht nicht aus, die Notwendigkeit zu erkennen, IT-Fertigkeiten zu erlernen – wir müssen auch die Benutzung von IT in unserem eigenen Leben in Betracht ziehen.

Interview mit Pirjo Keinänen von der Rovala Opisto-Volkshochschule

Ihre Arbeit widerspricht den neuesten Forschungsergebnissen, die besagen, dass die älteren Lernenden sich nicht an lebenslangem Lernen beteiligen wollen.

a) Welche Erfahrungen machten Sie in Bezug auf die Begeisterung und Bereitschaft, an Ihren Kursen teilzunehmen?

Meine Erfahrungen sind sehr positiv, die Leute sind sehr begeistert und nehmen gern an den Kursen teil – und ich spreche jetzt von Kursen, wo das Erlernen von IT-Grundfertigkeiten Hauptfach ist und die Lernenden Erwachsene, meist über 45, sind.

b) Haben Sie diese positive Haltung als Nebenprodukt in ihren Kursen entdeckt oder haben Sie Ihre Gruppe direkt befragt?

Ich habe vielerlei „Beweise“ für meine Meinung:

- Zahlen: wir haben immer 40-60 Kursanmeldungen, wir können aber nur 12 Leute aufnehmen
- Direkte Befragungen, formelle und informelle Interviews und Gespräche: Wenn die Ziele und Inhalte des Lehrplans klar und konkret genug sind – wie das bei IT der Fall zu sein scheint –, dann sind erwachsene und ältere Menschen durchaus motiviert, zu lernen, aber sie haben ziemlich schlechte Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit, als sie noch jung waren. Daher wird diese „Zurück zur Schule“-Vorstellung oft abgelehnt.

c) Kommen die Leute freiwillig zu Ihrem Kurs oder sind sie dazu verpflichtet?

d) Kommen Ihre Kursteilnehmer, weil sie nach einer Motivation suchen?

e) Kommen sie, weil sie sonst keine Arbeitslosenunterstützung erhalten würden?

f) Können sie sich ihre Kurse freiwillig aussuchen?

Unsere Institution, Rovala Opisto, fällt in den Bereich der Erwachsenenbildung, und zwar in den Sektor freie, allgemeine Erwachsenenbildung; das heißt also, dass im Prinzip jeder freiwillig an unserem Institut studiert. Die Gründe und Wege, wie sie zu unseren Kursen kommen, mögen verschieden sein. Für uns bedeutet das, dass es unterschiedliche Finanzierungsstrukturen gibt:

- **Lehrgänge:** Musik, Zeichensprache, Medien, Recht etc.: im allgemeinen ohne berufliche Abschlüsse, Vollstudium, möglicherweise mit Heimunterbringung, oft als Vorbereitung zur Universitätsreifeprüfung, die Studenten sind meist junge Erwachsene. Finanzierung: 50% staatlich, 50% zahlen die Studenten selbst (als Studenten erhalten sie ebenfalls staatliche Unterstützung), die Studenten suchen sich Lehrgänge aus der Angebotspalette in der Erwachsenenbildung aus.
- **Ergänzende berufliche Fort- und Weiterbildung:** diverse Kurse, Vollstudium oder flexibel, kurz- oder langfristig, Studenten über 25, oft auch älter (über 45), der Staat/die Provinz kauft die Kurse von uns, die Studenten bezahlen nur eine minimale Gebühr (für Arbeitslose unentgeltlich), aber sie bekommen keine Arbeitslosenunterstützung und müssen von ihrer Studienförderung leben; die Studenten suchen sich Lehrgänge aus der Angebotspalette in der Erwachsenenbildung aus.
- **Arbeitsmarktorientierte Ausbildung:** regionale Arbeitsämter kaufen unsere Kurse an, 3-5 Monate Vollstudium; Ausbildungsarten unseres Instituts sind vor allem:

1) Berufsorientierung + IT, 2) Bildung und Ausbildung für Immigranten, 3) Kurse im Zusammenhang mit Projekten, die vom Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Im Prinzip kommen die Arbeitslosen freiwillig zu den Kursen, sie wählen den Kurs aus den Angeboten des Arbeitsamts, aber wenn sie nicht darum ansuchen, könnten sie ihre Arbeitslosenunterstützung verlieren. Für die Dauer des Studiums erhalten sie Arbeitslosengeld.

- Kurze Kurse: Teilzeit (abends und an Wochenenden), Studenten wählen Kurse aus unserem Angebot aus
- „Open University“-Studium: ist an unserem Institut ebenfalls möglich.

Meine Erfahrungen erstrecken sich hauptsächlich auf die Arbeitsmarktorientierte Ausbildung und auf die ergänzende berufliche Fort- und Weiterbildung; Inhalte sind vor allem die Ausbildungsvariante des „Zweiten Bildungswegs“ und die Konzentration auf IT-Fertigkeiten – in beiden Fällen kommen die Studenten freiwillig zu den Kursen (jedenfalls sagen sie das) und sind hoch motiviert (denn das Arbeitsamt kauft nicht genügend IT-Kurse an).

g) Sind Sie in Bezug auf die Teilnahme auf irgendwelche Hindernisse gestoßen?

- 1) Wirtschaftliche Ursachen: Manchmal haben Erwachsene, vor allem ältere Menschen, die Möglichkeit, zu studieren, und manchmal nicht, das ist nicht nur eine Frage der Einstellung. Erwachsene haben ihre Familien und andere wirtschaftliche Verpflichtungen. Wenn sie mit Hilfe ihrer Arbeitslosenunterstützung studieren wollen, müssen sie aus den Angeboten des Arbeitsamts wählen, das aus relativ knappen, kurzen Kursen besteht. Wählen sie eine Berufs- oder Universitätsausbildung, dann müssen sie mit der niedrigen Studienunterstützung auskommen.
- 2) Jene älteren Erwachsenen, die Bildung und Ausbildung am allermeisten benötigen (die Hälfte der Beschäftigten über 45 besitzt keine berufliche Ausbildung), haben gar keine Erfahrung, was die Teilnahme an der Erwachsenenbildung betrifft. Das heißt, ihre einzigen Erinnerungen an das Lernen stammen aus ihrer Schulzeit, und es sind nicht nur gute Erinnerungen. Sie haben Angst, Kurse zu besuchen, an denen viele junge Leute teilnehmen (es gibt eben auch Rassismus in Bezug auf das Alter). Sie haben Angst, dass sie nicht genug wissen, um an irgendeiner Ausbildung teilzunehmen, und dass sie nicht mehr imstande sind, etwas zu lernen. Das bedeutet auch eine spezielle Herausforderung für unsere Methoden und Inhalte. Die Methoden der Volkshochschulen waren – verglichen mit den „normalen“ Methoden – ursprünglich „Anti-Methoden“ (Demokratie, Dialog usw.). Die Studenten waren sehr aktiv und willens, sich selbst zu entwickeln und zu bilden, nicht in erster Linie aufgrund der Arbeitsmarktsituation, sondern im Hinblick auf ihren Individualismus und vielleicht sogar ihren Kampf gegen die Autoritäten. Aber heute leben wir in einer Gesellschaft, in der nur die Zweckmäßigkeit des Arbeitsmarktes gilt. Die meisten dieser älteren Studenten haben noch nie einfach zum Spaß oder aus kulturellem Interesse studiert, sie konnten im Laufe ihrer Arbeit noch nie eine Personal-Ausbildung machen. Daher müssen die Kursinhalte so konkret geplant werden, dass die Ergebnisse des Lernprozesses leicht in Geld- und Arbeitsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt umgesetzt werden können.
- 3) Ein großes Hindernis ist auch, dass viele Leute nicht daran gewöhnt sind, mit der „Krise“, dem „Informationschaos“ umzugehen, die man unweigerlich bewältigen

muss, wenn man zu anderen Wissensebenen vordringen will. Ich habe bemerkt, dass für viele Erwachsene das Chaos der ersten Woche gewissermaßen eine Enttäuschung ist, sie hatten geglaubt und gehofft, Lernen sei nur angenehm und wohlgeordnet.

h) Wie bewältigen Sie diese Barrieren in Ihren Kursen?

- *indem Sie darüber kommunizieren?*
- *indem Sie sie zu einem Teil des Lernprozesses machen?*

Die ökonomische Barriere sieht normalerweise so aus, dass die Leute nicht in die Kurse kommen, obwohl sie sich tatsächlich dafür angemeldet haben. Ich versuche, mit Kursteilnehmern sehr offen über diese Dinge zu reden und insofern ist das ein Teil des Lernprozesses. Ich glaube, wenn die Leute verstehen lernen, wie die Gesellschaft und die Menschen funktionieren, sind sie nicht so allein mit ihren Gefühlen und können ihr eigenes Leben real beeinflussen.

In der neuen „A-Info“-Initiative (Adult Study Information Society) verwenden wir Interviews und Treffen nicht nur, um Informationen zu bekommen, sondern um Vertrauen zwischen Lehrer und Lernenden aufzubauen.

i) Welche kritischen Anmerkungen haben Sie und andere Forscher zu der allgemeinen Anwendbarkeit der Konzepte des lebenslangen Lernens?

Einige Forscher im Bereich der Bildungssoziologie haben kritisiert, dass das lebenslange Lernen der Lebensart der Mittelklasse entspricht, und man, wenn man diesen Wert als den höchsten annimmt, eine symbolische Macht über Menschen hat, die normalerweise nicht so denken (können). Die Initiative, sich zu bilden, komme ursprünglich nicht von Seiten der älteren Arbeiter, sondern von außen: von Erwachsenenbildnern, Unternehmern, Behörden. Das bedeute, die Arbeiter müssten sich immer unqualifiziert fühlen und könnten sich nur selber vorwerfen, dass sie arbeitslos sind oder nicht genug verdienen, um gut leben zu können.

In mancher Hinsicht bin ich sogar der Meinung dieser Kritiker. Ich mag es nicht, dass man das Konzept des lebenslangen Lernens als Waffe benutzt; es ist nicht fair, diese Menschen für die heutige Situation verantwortlich zu machen. Aber ich denke, obwohl Bildung ein Wert der Mittelklasse ist, und nur ein beschränkt taugliches Instrument, Menschen leistungsmäßig zu definieren, hat man trotzdem nicht das Recht, den Wert von Bildung zu leugnen (was die frühere Kultur der Arbeiterklasse tatsächlich getan hat) und Leute davon abzuhalten, den „Schlüssel“ zum heutigen Leben zu finden, „flügge“ zu werden. Die heutige Situation erscheint irgendwie schizophren: einerseits redet man den Leuten zu, sich auszubilden, um zu überleben, andererseits wird es nur wenigen ermöglicht, sich diesem Marginalisierungsprozess tatsächlich zu entziehen.

j) Wie evaluieren Sie normalerweise Ihren Lernprozess?

k) Wie bewerten Sie, ob die Lernenden von Ihren Methoden profitieren?

l) Wie beurteilen Sie die Fortschritte der Lernenden?

Unser Evaluierungssystem ist nicht sehr gut entwickelt und deshalb beginnen wir im Herbst 1999 ein einjähriges Projekt mit einigen Volkshochschulen, um unser eigenes System der Qualitätsmessung zu entwickeln. Das Projekt wird vom Unterrichtsministerium finanziert. In den nächsten Jahren wird das Ministerium ohnehin seine eigenen Qualitätsnormen benutzen, um auch alle Einrichtungen der freien und allge-

meinen Erwachsenenbildung zu bewerten. Die große Frage ist: Was sind die Vorteile für die Lernenden im Bereich der freien und allgemeinen Erwachsenenbildung? Und wie kann man sie messen? Bis jetzt haben wir mehrere Arten von Fragebögen im Laufe und am Ende des Kurses benutzt. Offene Gespräche sind natürlich auch eine wichtige Form, um Feedback zu erhalten. Das Arbeitsamt und die Provinzbehörde verwenden in den Kursen, die sie ankaufen, zusätzlich ihre eigenen Fragebögen. Deren Konzept vom Profitieren ist eindeutig: Sie profitieren nur dann von dem Kurs, wenn Sie nach dem Kurs einen Job gefunden haben. Ich finde, Individuen haben viele verschiedene Bedürfnisse und Erwartungen, wenn sie sich für unsere Institution entscheiden, und unsere Aufgabe ist es, sie so gut wie möglich zu erfüllen.

In den verschiedenen Lehrgängen und Kursen werden die Fortschritte der Lernenden unterschiedlich evaluiert: Tests, Portfolios, Essays usw. Tests für den Computerführerschein und für Sprachprüfungen, die landesweit stattfinden, haben sich als nützlicher und motivierender Aspekt von Kursen erwiesen.

257

Die Region, aus der Sie kommen, hat eine sehr hohe Arbeitslosenrate, aber wie Sie schon sagten, eine sehr entwickelte Kultur, um mit der Arbeitslosigkeit fertig zu werden.

a) Gibt es irgendwelche Daten über die soziale Entwicklung und die Aussichten in Ihrer Region?

Die Arbeitslosenrate in Finnland, vom Juni 1999, beträgt 10,3%, aber in unserer Region, Lappland, beträgt sie 22% und es gibt sogar Dörfer mit über 30% Arbeitslosigkeit. Die Aussichten sind nicht gut, es ist neu, dass sich die Arbeitslosenraten innerhalb Finnlands so stark unterscheiden, hier in Lappland sind es über 20% und im Gebiet um Helsinki etwa 8%, jetzt sitzen wir nicht mehr alle „im selben Boot“. Das bedeutet, in Lappland ist die Tendenz zur Bevölkerungsabwanderung am größten. Es ist eine große Herausforderung für Lappland, Arbeit und Menschen hier zu behalten, denn es gibt noch eine andere, eher marktorientierte Einstellung: sollen die Leute doch wegziehen, wozu Lappland „künstlich beatmen“?

b) Wie beeinflussen diese Entwicklungen die Rolle und die Wirkung Ihrer Arbeit?

Als dieses Problem in ganz Finnland existierte, hatte das Arbeitsamt noch ganz andere Ressourcen, um Kurse anzukaufen. Jetzt haben wir eine neue Situation und eine neue Regierung, vielleicht wird sich die Strategie ändern. Andererseits betont die Regierung in ihrem Programm, dass Bildung ein Mittel gegen die Marginalisierung ist, und befasst sich speziell mit den älteren Menschen. Da ist vor allem ein Satz, der uns beglückt: „Die Regierung fördert die Bedingungen für die freie und allgemeine Erwachsenenbildung.“ Ich weiß nicht, was das bedeuten wird, bis jetzt hat es das noch nicht gegeben.

c) Hat Ihre Arbeit Auswirkungen auf die Verbesserung der Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt?

Ich hoffe es, ich hoffe, dass unsere Ausbildung den Menschen ein besseres Rüstzeug für alle möglichen Perioden ihres Lebens vermittelt und dass sich auf diese Weise ihre Rolle als Akteure auf dem Arbeitsmarkt verbessern wird.

d) Wie zeigt sich die Kultur, mit der Arbeitslosigkeit fertig zu werden, in Ihren Kursen?

In diesen Jahren der Depression gibt es fast in jeder Familie zumindest eine Erfahrung mit Arbeitslosigkeit, daher ist es sehr einfach, darüber zu sprechen und es fällt den Leuten leichter zu verstehen, was sich daraus ergibt. Wir sehen „Fertigkeiten für die

Jobsuche“ als Teil des allgemeinen Umgangs mit demokratischen Rechten und Pflichten sowie der Fähigkeit zu kommunizieren.

Sie haben die institutionelle Struktur für Ihre Arbeit, die Entwicklung des „Information Superhighway“-Programms seit 1996 beschrieben. Der Gesamtschwerpunkt dieses Programms liegt auf der Verbesserung der Fertigkeiten, die man für die Informationsgesellschaft benötigt. Wie weit ist dieses Programm bis jetzt gekommen?

- a) auf der Ebene der Schaffung von internationalen Netzwerken für Berufsbildungseinrichtungen?*
- b) auf der Ebene der Entwicklung von neuen Kommunikationsmethoden und Studienmaterialien?*
- c) auf der Ebene der Lehrerausbildung?*

258

Das Unterrichtsministerium wollte bis Ende 1999 allen Bildungseinrichtungen in Finnland Zugang zum Internet verschaffen. 65% aller Gesamtschulen und der Oberstufen der allgemeinbildenden Schulen waren seit Anfang 1998 an das Netzwerk angeschlossen, das waren 80 – 90% der Unter- und Oberstufen der Mittelschulen, 90 – 95% der Oberstufen der allgemeinbildenden Schulen und 100% der Berufs- und Fachschulen am Beginn des Jahres 1999.

Im neuen Programm von 1999 sagt die Regierung, dass sie sich beim nächsten strategischen Schritt in Richtung Informationsgesellschaft „auf die Lehrerausbildung konzentrieren will, um neue Lernumgebungen zu schaffen, Studienmaterial in unseren Sprachen (Finnisch und Schwedisch) zu entwickeln und die Literarität in ihrer Vielfalt zu fördern“.

Lebenslanges Lernen erfordert, wie die finnische Regierung betont, dass im Unterricht bessere Lernformen eingesetzt werden. Inwieweit wurde dieses Konzept verwirklicht?

- a) Wie manifestiert sich das in der Erwachsenenbildung?*

Ich würde sagen: nicht sehr. Individuelle Lernprogramme, enge Verbindungen zum Arbeitsleben (Lernen am Arbeitsplatz), modulares Studium – es wird viel davon gesprochen, aber in der Praxis wird nicht viel davon angewendet und die Resultate sind auch nicht immer die gewünschten. Individuelle Lernmethoden, wenn sie richtig durchgeführt werden, sind sehr teuer. Lernen am Arbeitsplatz und Fernlernen kann man auch falsch verwenden, wenn es aus Gründen der Sparsamkeit geschieht. Modulare Studien sind nicht so entwickelt, da das holistische Lernen mehr geschätzt wird. Es gibt zuwenig Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Anbietern und Sektoren, die Einrichtungen der freien und allgemeinen Erwachsenenbildung waren traditionell immer sehr autonom.

- b) Erstreckt sich das auch auf die traditionelle Bildung und Ausbildung?*

Ich denke, die Probleme sind so ziemlich die gleichen. Man hat sich sehr um eine engere Zusammenarbeit zwischen Bildung / Ausbildung und Arbeitswelt / Unternehmen bemüht.

Ein weiterer Schwerpunkt der Regierungsinitiative war, lebensbegleitendes Lernen zu einem integralen Bestandteil des täglichen Lebens zu machen.

Wie wurden diese Chancen in finanzieller, technischer und anderer Hinsicht gefördert?

Der Hauptschwerpunkt lag natürlich auf der Entwicklung der finnischen Informationsgesellschaft, die von den Bürgern erwartet, dass sie neue technische Fertigkeiten erlernen und meistern; alle oder fast alle von ihnen sollen diese Fertigkeiten erlernen. Die Ministerien haben große Summen in die technische

Infrastruktur investiert. Das Programm „Die besten Jahre“ wurde initiiert (als Schwerpunkt, aber es ist kein Geld dafür vorhanden!), um lebenslanges Lernen bei älteren Menschen zu fördern. Ich finde, das alles ist immer noch zu wenig.

Das Gesamtkonzept des „Superhighway“-Programms umfasst fünf Sektoren:

- *Lebenslanges Lernen*
- *Sprachprüfungen*
- *Computerführerschein*
- *das „Programm für ältere Semester“*
- *die tägliche Bildungszulage für Studierende (die Möglichkeit, vor allem für ältere Menschen, zu studieren, ohne das Recht auf Arbeitslosengeld zu verlieren)*

Warum nahmen Ihrer Meinung nach nur 900 Menschen diese tägliche Bildungszulage in Anspruch?

Das Gesamtkonzept des „Superhighway“-Programms beinhaltet diese Sektoren nicht. Die oben erwähnten Punkte beziehen sich auf die „Struktur“, sie haben einen wichtigen Einfluss auf die Arbeit hier in Rovala-Opisto, in den Bereichen: „ältere Menschen“ – Arbeitslosigkeit – Erwachsenenbildung – Fertigkeiten für die Informationsgesellschaft“.

Diese tägliche Bildungszulage für Studierende ist eine ziemlich neue Form der Unterstützung. Die neuen Zahlen sind: 1056 Personen nahmen sie in Anspruch, vorwiegend Frauen. Die Voraussetzungen, sie zu erhalten, sind ziemlich schwierig, aber im letzten Jahr gab es etwa 120.000 Arbeitslose, die dafür in Frage gekommen wären. Warum sie nicht von mehr Menschen genutzt wurde, liegt wohl an den folgenden Gründen: 1. die Leute waren nicht gut genug über dieses Gesetz informiert, 2. das Angebot im Bereich der Erwachsenenbildung entspricht nicht den Bedürfnissen der Menschen, 3. der Bereich und die Konzepte der Erwachsenenbildung sind schwer zu verstehen. Das geht auch aus unseren früheren Interviews (1998 – 99) hervor.

In Ihrem Forschungsmodell haben Sie die Reichweite Ihrer Forschungen auf die Zusammenarbeit mit den Organisationen für Arbeitslose und für Stadtrandbewohner ausgedehnt.

Können Sie die zwei Institutionen beschreiben und können Sie uns erklären, warum Sie beschlossen haben, mit Ihnen zusammenzuarbeiten?

Die Organisation der Bewohner von Korkalovaara wurde 1984 gegründet. Sie hat 50 Mitglieder in einem Gebiet von 7.500 Einwohnern und befindet sich in der Nähe unserer Institution. Die Arbeitslosenquote liegt hier über dem Durchschnitt. Die Organisation will die Bewohner aktivieren und die Zusammenarbeit entwickeln.

Der Verband für Arbeitslose in der Rovaniemi-Region wurde 1993 gegründet und hat 180 Mitglieder. Sein Ziel ist, die Situation und die Lebensqualität von Arbeitslosen zu verbessern.

Rovala hat jahrelang mit diesen Organisationen zusammengearbeitet. Die Mitglieder passen zu der Zielgruppe, für die wir unsere Methoden entwickeln.

Sie haben mit der „A-Info“-Initiative (Adult Study Information Society) begonnen. Was sind Ihre Pläne für dieses Projekt?

Wir meinen, die Leute sind nicht motiviert genug, um die Benutzung von IT zu erlernen, weil sie nicht wissen, zu welchem Zweck sie IT benutzen sollen. IT-Fertigkeiten sind nicht als Ziel wichtig, sie erhalten erst ihren Wert, wenn man weiß, wo, wie und wozu man sie benutzen kann. Wir planen, dieser Zielgruppe die IT-Grundfertigkeiten zu vermitteln, sie dann anzuleiten oder mit ihnen zusammenzuarbeiten, damit sie

diese Fertigkeiten für ihre eigenen Ziele einsetzen, und ihnen zu helfen, aktive Bürger der Informationsgesellschaft zu werden.

Sie sagen, Sie hätten die Lehrpläne entsprechend den eingebrachten Bedürfnissen verändert.

a) Wie sah Ihr Lehrplan bisher aus?

b) Wie kamen Sie zu dem jetzigen Lehrplan?

Tatsächlich haben wir unsere Lehrpläne nicht verändert, da wir in diesem Fall gar keine hatten; wir hören ihnen zu und dann erstellen wir die Pläne. Wir haben uns natürlich ein paar eigene Gedanken über ein größeres „Angebotspaket“ gemacht, aber dann bemerkten wir, dass wir zuerst die Grundfertigkeiten vermitteln müssen; erst danach konnten wir über andere Inhalte sprechen.

c) Welche Art der Lernbegleitung und -beratung werden Sie anbieten?

d) Wie bilden Sie die Trainer zu Lernbegleitern aus?

Die nächste Phase unseres Projekts könnte man „Lernbegleitung“ nennen, z.B. bei den IT-Fertigkeiten, aber für uns ist es auch eine wichtige Form, um Informationen darüber zu bekommen, wie diese Erwachsenen diese Fertigkeiten in der Praxis umsetzen. Wie können wir unseren Unterricht verbessern, damit er für die Praxis des täglichen Lebens nützlicher ist? Außerdem meine ich, dass Erwachsene, ältere Menschen, eine ganze Menge „unsichtbares Wissen“ haben, das zu verschwinden scheint, sobald wir nur die IT-Fertigkeiten betrachten. In dieser nächsten Phase wechseln wir gewissermaßen die Rollen, auf vielen Gebieten wissen sie mehr als wir, etwa über Gesellschaft, Politik, Jagd, was auch immer ihr persönlicher Bereich ist, in dem sie IT verwenden.

Dies ist ein kleines Projekt, die Studenten arbeiten nur mit einer IT-Lehrerin zusammen. Sie ist daran interessiert, mit der ersten Phase der Lernbegleitung fortzufahren. Wir haben keinen Lehrplan für sie, das wird auch für uns ein Lernprozess – „Versuch und Irrtum“ (gewissermaßen ein Aktionsforschungsmodell). Natürlich studieren wir alle möglichen Hintergrundmaterialien und besuchen die Treffen. Wir werden auch mit einer Selbsthilfegruppe, die dort tätig ist, zusammenarbeiten. Die Organisatoren dieser Selbsthilfegruppe haben früher in Rovala-Opisto studiert. Ein Ziel dieser Arbeit wird dem Ziel der Selbsthilfearbeit gleichen: die Lernbegleitung soll überflüssig werden.

Der Prozess der tutoriellen Lernbegleitung und -beratung soll 1999 beginnen. Welche Vorbereitungen treffen Sie dafür?

Siehe oben.

Das Ausmaß des Prozesses hängt davon ab, ob wir es schaffen, die nationale Finanzierung für REREAL zu bekommen.

Mit welchen Instrumenten haben Sie Ihren Forschungsprozess evaluiert?

Bis jetzt haben wir 15 Leute befragt und mit 9 Leuten Interviews zu diesem Thema gemacht. Nach der Vermittlung der IT-Grundlagen (Ende August) wird eine weitere Befragung durchgeführt. Die Instrumente im Prozess der Lernbegleitung und -beratung werden von der nationalen Finanzierung abhängen. Auf jeden Fall werden wir die Methode der Beobachtung, die Tagebuchmethode und irgendeine Art der Befragung verwenden.

Erweiterung der Vorstellungen vom „Offenen Lernen“ in der Erwachsenenbildung – ein Vernetzungskonzept

Björn Garefelt

Die schwedischen Volkshochschulen als Benutzer des elektronischen Volksbildungsnetzwerks

261

Im März 2000 hat der schwedische Zentralverband für Volksbildung (NCPE – National Council of Popular Education) eine Umfrage an den schwedischen Volkshochschulen durchgeführt, inwieweit sie das Volksbildungsnetzwerk PEN (Popular Education Network) verwenden. Hier sind die Resultate, zunächst in Form einer Zusammenfassung, danach im Detail.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Eine klare Mehrheit der schwedischen Volkshochschulen ist derzeit im Volksbildungsnetzwerk (PEN) aktiv. Dennoch bezeichnen sich nach wie vor vier von zehn Volkshochschulen als inaktiv, auch wenn nur zwei Schulen feststellen, dass sie gar keine Verbindungen zu PEN haben. Von den inaktiven Schulen meint die Hälfte, ihre fehlenden Aktivitäten seien auf einen Mangel an Know-how über PEN zurückzuführen. Gleichzeitig formulieren sie ihr Interesse daran, aktiv zu werden. Die Mehrheit der nicht-aktiven Schulen hätte sehr gern mehr Informationen und Training, um bei PEN mitzumachen.

Die stärkste Motivation für die Aktivitäten der meisten Schulen im Volksbildungsnetzwerk ist die Chance, Informationen über den schwedischen Zentralverband für Volksbildung (NCPE) zu erhalten. Ausserdem wird die Möglichkeit hervorgehoben, eigene Strukturen für interne Information und Kommunikation zu schaffen, und auf die pädagogischen Möglichkeiten und Chance verwiesen, die ein einfacher E-Mail-Zugang mit sich bringt. PEN hat gegenüber anderen Netzwerken den Vorteil, einfach, schnell und flexibel zu sein. Zu den Nachteilen zählt, dass das Format nicht sehr einladend ist, und manche finden, dass die Struktur chaotisch und schwer zu begreifen ist. Die große Mehrheit der aktiven Schulen besitzt eine eigene lokale Verwaltung und kann die für sie erforderlichen Strukturen selbst schaffen. Es ist von Vorteil, die FirstClass-Software (FC) zu benutzen, um zu PEN zu gelangen, denn das geht schneller und bietet mehr Möglichkeiten. Das PEN via Internet abzurufen, wird eher als Ersatzlösung betrachtet.

Wer sind also die PEN-Benutzer an den aktiven Schulen? Die Direktoren, die Schulleiter und die Lehrer sind fast immer dabei, die Verwaltung in einem etwas geringeren Mass. Erfreulicherweise berichten vier von zehn Schulen, dass sowohl ihre eige-

nen Studenten innerhalb der Schule als auch ihre externen Studenten mit PEN in Verbindung stehen.

Die Form, in der die aktiven Schulen PEN benutzen, entspricht den Motiven für ihre Mitgliedschaft. Sie benützen das Netz als Informationskanal des NCPE sowie als Quelle für Informationen über andere Volksbildungsorganisationen. Sie benützen das Netz für E-Mail-Kommunikation, für interne Kommunikation, für die interne Kommunikation und als pädagogisches Werkzeug. Erfreulich ist, dass zumindest die Hälfte der aktiven Volkshochschulen das Netz als pädagogisches Werkzeug benutzt. Das Netz wird als Ergänzung zum „normalen“ Unterricht gesehen, aber als wesentlicher Faktor für das Fernlernen.

Die im PEN aktiven Volkshochschulen sagen, dass das Netzwerk für ihre Zwecke zufriedenstellend funktioniert. Die Hälfte der Schulen meint, dass das Netz sehr gut funktioniert, etwas mehr als ein Drittel ist der Ansicht, dass es recht gut funktioniert. Keine der Schulen findet, dass das Netz für ihre Zwecke schlecht funktioniert. Dass sie nicht ganz zufrieden sind, hängt mit Problemen aufgrund ihrer eigenen Mängel zusammen.

Die Hindernisse, die ihrer Meinung nach einer zunehmenden Verwendung des PEN im Weg stehen könnten, haben hauptsächlich mit dem mangelnden Computer-Wissen der Lehrer zu tun, mit Zeitmangel, ungenügendem Wissen über PEN und fehlender Motivation von Seiten der Lehrer.

Im Allgemeinen sind die Schulen mit der Information, die sie durch PEN bekommen, zufrieden. Keine der aktiven Schulen möchte das PEN verlassen oder seine Benutzung reduzieren, eine große Mehrheit hält es für notwendig, das Netz aufrecht zu erhalten und zu entwickeln. Nur einer der aktiven Schulen ist es egal, ob das Netz bestehen bleibt oder nicht.

Die schwedischen Volkshochschulen sind fast alle mit dem Internet verbunden. Nur ein paar Schulen geben an, dass sie keinen Internet-Anschluss haben. Die Hälfte der Schulen hat einen Zugang via Provider. Die Mehrzahl der Schulen berichtet, dass jeder Einzelne an der Schule Zugang zu Computern mit Internet-Verbindung hat.

In der Folge einige Details aus der Umfrage.

Volkshochschulen, die nicht im PEN aktiv sind

Vier von zehn Volkshochschulen sagen, dass sie nicht im PEN aktiv sind. Als Hauptgrund wird angegeben, dass sie zu wenig wissen, um aktiv zu sein. Fast die Hälfte (47%) der nicht aktiven Schulen gab dies als Grund an. Insgesamt drei Schulen aus der inaktiven Gruppe meinen, dass sie keinen Bedarf für PEN haben.

Eine von drei Schulen gibt andere Gründe dafür an, warum sie nicht in PEN aktiv sind. Die typischen Gründe sind:

- Wir sind noch nicht so weit, wir arbeiten daran
- Wir hatten noch nicht die Zeit / das Bedürfnis
- Wir sind noch nicht dazugekommen

- Schwaches Interesse
- Wir warten auf ein Netzwerk
- Computer-Mangel
- Überwindung von Schwellenängsten

Schulen, die im Volksbildungsnetzwerk (PEN) aktiv sind

Sechs von zehn schwedischen Volkshochschulen (es gibt insgesamt 147) sind im PEN aktiv. Entweder benutzt ein Teil ihrer Lehrer das Netz für ihre Arbeit, oder die Schule besitzt ein oder mehrere elektronische Plattformsysteme für den internen Gebrauch. Bei den aktiven Schulen können acht von zehn als mäßig aktiv bezeichnet werden, während der Rest äußerst aktiv ist.

263

Gründe für die Teilnahme am Volksbildungsnetzwerk

Hier gibt es eine Vielzahl von Antworten. Meistens wird gesagt, dass das Netz einfach zu benutzen und leicht zugänglich ist. Viele erwähnen die Möglichkeit, über Neuigkeiten vom NCPE sowie über Diskussionen informiert zu sein, die in den für alle zugänglichen Konferenzräumen stattfinden. Andere sprechen von der Gelegenheit, eigene Strukturen für die schulinterne Kommunikation und Information zu schaffen. Die Antworten unterstreichen auch die pädagogischen Möglichkeiten, die das Netz bietet – um im Bereich des normalen Lernens, des Fernlernens und der Fernlern-Projektarbeit Flexibilität zu schaffen. In manchen Fällen wird das Netz einfach zur Kommunikation via E-Mail verwendet.

Eine relativ geringe Zahl der aktiven Volkshochschulen verwendet auch andere Netzwerke für die elektronische Kommunikation (abgesehen vom Internet).

VOLKSBILDUNG UND IT = das Volksbildungsnetzwerk

Hintergrund

Das Volksbildungsnetzwerk (PEN) ist ein Projekt, das vom Komitee für Fernlernen und von der Stiftung für Wissen und Kompetenz (KK-Stiftelsen) kofinanziert und vom schwedischen Verband für Erwachsenenbildung verwaltet wird. Das Projekt begann 1996. (Der skandinavische Verband für Erwachsenenbildung hat ein Begriffshandbuch für die Volksbildung herausgebracht, da die Bedeutungen in den einzelnen Mitgliedsstaaten stark variieren.) Ziel des Projekts ist die Installation einer elektronischen Plattform für die Volksbildung im Rahmen von offenem und flexiblem Lernen mit Hilfe der modernen Informationstechnologie (IT) und die Entwicklung pädagogischer Modelle für den Gebrauch von IT in der Volksbildung.

1997 – 1998 wurden diverse Projekte von Volkshochschulen und Studienverbänden zum Thema offenes und flexibles Lernen mit IT-Unterstützung durchgeführt; sie alle wurden von den oben erwähnten Sponsoren finanziert. Bei der Mehrzahl der Projekte wurden die Einrichtungen des PEN mehr oder minder intensiv verwendet, die gesammelten Informationen wurden publiziert.

PEN hat seit dem letzten Jahr an Stärke und Aufmerksamkeit gewonnen, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass es mehr Geld für die Entwicklung von offenen

und flexiblen Projekten innerhalb der Volksbildung erhalten hat. Zurzeit ist die Entwicklung des PEN auch mit dem Schwedischen Institut für Fernlernen (SIDE) verbunden.

Was ist das Volksbildungsnetzwerk?

Das Volksbildungsnetzwerk (PEN) ist ein „Treffpunkt“, ein Informationsforum, ein Konferenz- und Studienzentrum für Einzelne und Gruppen, die alle irgendwie innerhalb der Volkshochschulen und Studienzirkel aktiv oder in anderer Form mit ihnen verbunden sind. Hier werden Ideen und Erfahrungen ausgetauscht, Informationen weitergegeben oder empfangen, Diskussionen und Konferenzen abgehalten, und eine Reihe von Studiengruppen ist hier untergebracht.

Doch im Gegensatz zu gewöhnlichen Treffpunkten oder Informationsforen wird im Bereich der Volksbildung alles in elektronischer Form abgewickelt; das einzig Sichtbare sind die Symbole und Texte auf Computer-Bildschirmen im ganzen Land. Die individuellen Benutzer des PEN sind überall dort, wo sie ihre Computer an das Internet anschließen können, um ein weiterer von den tausenden mehr oder weniger aktiven Teilnehmern zu werden.

Mit der Benutzung von PEN können Volkshochschulen und Studienzirkel schnell und einfach ihre eigenen elektronischen Plattformsysteme schaffen, sie können Kurse und Studienzirkel organisieren – die alle ganz oder zum Teil auf Fernlernbasis durchgeführt werden – oder Netzwerke einrichten, wo Moderatoren und Lehrer aus verschiedenen Fächern einander treffen, voneinander lernen oder berufliche Fortbildung am Arbeitsplatz arrangieren können. Als individueller PEN-Benutzer erhalten sie auch eine eigene E-Mail-Adresse und eine private Mail-Box, zu der sie von überall via Internet Zugang haben.

Das PEN kann man als gigantischen elektronischen „Eisberg“ betrachten. Der sichtbare Teil ist die offene Struktur, jener Teil, den man sehen kann, wenn man das PEN-Symbol auf dem Bildschirm anklickt und öffnet, um zu allen für den internen Gebrauch geschaffenen Konferenzen, Sub-Konferenzen, Sub-Sub-Konferenzen usw. zu gelangen. Das ist tatsächlich nur ein kleiner Teil des Netzwerks. Der Hauptteil besteht aus all den „geschlossenen“, verdeckten Konferenzen, die nur den Teilnehmern des Netzwerks vorbehalten sind. Der individuelle Benutzer des PEN kann normalerweise auch einen Teil der „geschlossenen“ Konferenzen sehen und erreichen, z.B. jene, die zu den fraglichen Volkshochschulen und Studienzirkeln gehören – aber diese Konferenzen repräsentieren nur einen Bruchteil des „unsichtbaren Eisbergs“, der das PEN ausmacht. In der ersten Hälfte des Jahres 2000 wurden 15.000 Benutzer von PEN registriert. Die elektronischen Konferenzen belaufen sich auf über 5.000. PEN ist nicht für jedermann zugänglich. Um ein registrierter Benutzer zu werden, muss man irgendeine Verbindung zur Volksbildung haben, sei es als Student, Lehrer, Moderator, als Vertreter einer Organisation oder ähnliches.

Ein pädagogisches Werkzeug

Das Volksbildungsnetzwerk wird von Volkshochschulen und Studienzirkeln verwendet. Die Organisationen, die die Hauptbenutzer sind, verwenden das Netzwerk, um

ihr eigenes internes Informations- und Plattformsystem aufzubauen. Die Teilnehmer einer PEN-Konferenz können kommen und gehen, wann immer sie wollen, ohne jemanden zu stören – auch wenn es mitten in der Nacht ist. Eine wachsende Zahl von Volkshochschulen und Studienzirkeln verwendet das Netzwerk auch als pädagogisches Werkzeug.

Volksbildung als Fernunterricht

Die naheliegendste pädagogische Verwendung wäre wohl die Schaffung eines Studienzirkels oder eines VHS-Kurses, der mehr oder weniger auf Fernlernbasis durchgeführt wird. Es gibt genug potenzielle Teilnehmer, die es aus dem einem oder anderen Grund anstrengend finden, sich an „normalen“ Studienzirkeln oder Kursen zu beteiligen, die regelmäßig und zu festgelegten Zeiten stattfinden. Das gilt etwa für Schichtarbeiter, Eltern mit sehr kleinen Kindern, Behinderte und andere. PEN macht es möglich, Studienzirkel und Kurse zu arrangieren, die zugleich ein hohes Aktivitätsniveau und eine geringe Anzahl von „physischen“ Treffen garantieren. Viele Bildungsprojekte der letzten zehn Jahre wurden in dieser Form durchgeführt.

Mehr Treffpunkte schaffen

Aber das PEN kann auch für viele andere Zwecke benutzt werden, z.B. um elektronische Treffpunkte für „normale“ Studienzirkel und Kurse zu schaffen. Die Teilnehmer können sich zwischen den Unterrichtsstunden problemlos „treffen“ und miteinander in Kontakt bleiben. Man kann darüber hinaus elektronische Plattformen für verschiedene Studienzirkel desselben Studienfaches einrichten, auf denen sich die Teilnehmer treffen und verschiedene Ideen austauschen können, unabhängig davon, wo sie wohnen.

Kommunikation und Kontakte zwischen Kursteilnehmern müssen nicht aufhören, nur weil der Studienzirkel oder Kurs beendet ist und die Teilnehmer sich zerstreut haben. Viele ehemalige VHS-Studenten bleiben untereinander und mit ihren früheren Lehrern über PEN in Verbindung.

Fachorientiertes Netzwerk

Die Aktivitäten der Studienzirkel basieren vor allem auf der engagierten Arbeit der Moderatoren. Wie oft haben sie Gelegenheit, andere Moderatoren zu treffen, die mit ähnlichen Themen arbeiten, und aus der Erfahrung anderer zu lernen?

Man kann in PEN schnell und leicht fachorientierte elektronische Plattformen einrichten oder ein Netzwerk aufbauen, in dessen Rahmen Moderatoren, die auf dem Land oder in kleinen Dörfern leben, andere Moderatoren mit ähnlichen Interessen aus ganz Schweden „treffen“ können. PEN verfügt über einen „Treffpunkt für Moderatoren von Studienzirkeln“, der speziell für diesen Zweck geschaffen wurde. Ähnliche elektronische Plattformen gibt es auch für VHS-Lehrer.

Innerbetriebliche berufliche Fortbildung

Bildung und innerbetriebliche berufliche Fortbildung für Moderatoren stellen eine weitere Möglichkeit dar. Für die kleinen regionalen Zweigstellen von Studienzirkeln mit beschränkten Ressourcen und mit Moderatoren, die vielleicht nur auf Teilzeitbasis mitarbeiten, bedeutet es die allgemein bekannte Belastung, Zeit und finanzielle Mittel

zu finden, um ihrer Verpflichtung zur innerbetrieblichen beruflichen Fortbildung nachzukommen.

Einfache Technik

PEN basiert auf einer Technologie, die einfach zu handhaben und zu erlernen ist. Man braucht keine umfangreichen Handbücher: für Anfänger gibt es eine einfache Anleitung (15 Seiten), die alles erklärt, was man wissen muss. PEN ist nicht das Internet, es verwendet aber dasselbe Netzwerk, das die verschiedenen Teile des Internets verbindet. Mit PEN in Verbindung zu treten ist also genauso billig wie im Internet zu surfen.

Man kann mit jeder gängigen Software zu PEN gelangen (etwa mit dem Internet Explorer oder mit Netscape), doch am besten funktioniert das Netzwerk mit einem bestimmten Software-Programm, nämlich mit FirstClass (FC), dessen Gebrauch unentgeltlich ist. Um Mitglied zu werden, um also einen eigenen „Schreibtisch“ auf dem Bildschirm, eine eigene Mailbox sowie die Berechtigung zu erhalten, sich an der Plattform zu beteiligen, benötigt man einen Benutzernamen und ein Passwort. Um als regionaler PEN-Administrator und -Verantwortlicher an einer Volkshochschule oder in der Zweigstelle eines Studienzirkels tätig zu sein, braucht man allerdings etwas mehr Know-How. Für die Installation von elektronischen Plattformen und dergleichen gibt es einen speziellen Leitfaden.

Die hier benutzte Technologie ist ausserdem so angelegt, dass auch Benutzer mit langsameren Internet-Verbindungen teilnehmen können, ohne stundenlang warten zu müssen.

www.folkbildning.se (Schwedischer Zentralverband für Erwachsenenbildung)

Schwedischer Zentralverband für Volksbildung

Der schwedische Zentralverband für Volksbildung verteilt staatliche Subventionen an Studienzirkel und Volkshochschulen. Er ist unter anderem auch für die Verwaltung des Volksbildungsnetzwerks verantwortlich. Der Verband ist eine Non Profit-Organisation und hat drei Mitgliedsorganisationen: den schwedischen Verband für Studienzirkel, den Zusammenschluss der Kommunalverwaltungen und die Interessenvertretung der Volkshochschulen (RIO). Der schwedische Verband für Studienzirkel ist eine Interessengruppe der insgesamt elf Verbände für Studienzirkel; der Zusammenschluss der Kommunalverwaltungen repräsentiert die den Kommunal- oder Regionalverwaltungen unterstellten Volkshochschulen; RIO organisiert jene Volkshochschulen, die den Institutionen der Volksbildung oder anderen Organisationen verpflichtet sind.

Die Aufgabe der öffentlichen Hand bei der Entwicklung von flexibleren Bildungsformen

Mikael Andersson

267

Einführung

Die Begriffe, mit deren Hilfe wir die verschiedenen historischen Gesellschaftsformen beschreiben, spiegeln oft die dominanten wirtschaftlichen Faktoren dieser Gesellschaften wider, so dominierten Bauernhöfe die Agrargesellschaft oder die industrielle Produktion die Industriegesellschaft. Heute bewegen wir uns in eine Richtung, die als Informations- oder Wissensgesellschaft bezeichnet wird, und der Name deutet darauf hin, dass Information und Wissen die dominanten wirtschaftlichen Faktoren dieser Gesellschaft sein werden. Wissen wird in dieser Gesellschaft eine ebenso wichtige Rolle spielen wie Land in der Agrargesellschaft.

Diese gesellschaftlichen Veränderungen betreffen eine Reihe von Akteuren, vor allem im Bereich der Bildungs- und Ausbildungsangebote. Aber sie werden auch die Rolle der öffentlichen Hand, des Staates, verändern, sowohl in Bezug auf die Bildungsanbieter als auch auf die Bürger / Lernenden.

Lebenslanges Lernen

In dieser Gesellschaft wird sich die Nachfrage nach Bildung enorm verändern. Das Bildungssystem, das die Industriegesellschaft kennzeichnete, wird nicht ausreichen. Neue Systeme müssen aufgebaut werden. Vor ein paar Jahren wurde der Begriff *lebenslanges Lernen* als Ausdruck für die Bildungsbedürfnisse dieser neuen Gesellschaft eingeführt. Bildung erwarb man nun nicht mehr nur in den jungen Lebensjahren, um sie später im Zuge einer Beschäftigung anzuwenden. Stattdessen forderte die neue Gesellschaft eine Bereitschaft, Wissen und Kompetenz ununterbrochen zu erweitern und auf den neuesten Stand zu bringen, sowohl im Rahmen einer Anstellung als auch in einer flexibleren Arbeitssituation.

Die meisten Menschen sind der Ansicht, dass lebenslanges Lernen notwendig ist. Aber wie soll dieser Nachfrage entsprochen werden? Die gegenwärtigen Bildungssysteme können diesen Bedarf nicht decken. Wie kann ein arbeitender Mensch, der weit entfernt von einem professionellen Bildungsanbieter wohnt, lebenslanges Lernen nutzen? Ein System, das den Lernenden zwingt, das Haus für einen längeren Zeitraum zu verlassen, um sich Bildung anzueignen, entspricht nicht den Bedürfnissen des lebenslangen Lernens.

Fernlernen

Einige Jahre lang wurde *Fernlernen* in Schweden als Lösung für dieses Problem präsentiert. Schweden hat eine lange (wenn auch nicht ungebrochene) Tradition des

Fernlernens. Fast jede Familie hat ein Mitglied, das seine Bildung bei Hermods erworben hat (Hermods feierte 1998 seinen 100.Geburtstag). In den letzten Jahren haben auch viele Menschen im Rahmen der Universitäten, der Erwachsenenbildung oder mit Hilfe der schwedischen Rundfunk- und TV-Gesellschaft Utbildningsradion via Fernunterricht studiert.

Informationstechnologie

Das Potenzial des Fernunterrichts als breit gefächertes Modell für lebenslanges Lernen wurde noch deutlicher, als die neue *Informations- und Kommunikationstechnologie* die pädagogische Arena betrat. Ein Teil der traditionellen Probleme beim Fernstudium, insbesondere das Fehlen eines ausreichenden Dialogs zwischen Student und Tutor oder der Interaktion der Studenten untereinander, konnte nun mit Hilfe von Computern, elektronischen Plattformsystemen und Videokonferenzen gelöst werden. *Die dritte Generation des Fernlernens* wurde entwickelt. Da man herausfinden wollte, wie die Kombination aus Fernlernen und neuer Informationstechnologie zu lebenslangem Lernen beitragen könnte, stellte das schwedische Unterrichts- und Wissenschaftsministerium im Jahr 1995 eine Sonderkommission zusammen, die *Kommission für Fernunterricht*, DUKOM.

DUKOM

Der DUKOM-Bericht besagt jedoch, dass die Kombination von Fernunterricht und IT allein nicht ausreicht, um einer breiteren Zielgruppe lebenslanges Lernen anzubieten. Der Fernunterricht, mit oder ohne IT-Unterstützung, ist eine sehr anspruchsvolle Studienform. Er erfordert einen höchst motivierten und disziplinierten Studenten, und obwohl die neue Technologie einige der früheren pädagogischen Probleme lösen kann, stellt sie für viele Leute selbst ein Problem dar. Die Technologie ist manchmal schwierig zu handhaben, und sie ist im Allgemeinen auch nicht in jedem Haus vorhanden. Dazu kommt das Risiko, dass die Technologie zu Hause mehr oder weniger ständig hinter jener Technologie „nachhinkt“, die von den Bildungsanbietern benutzt wird: Die neueste Technologie löst noch mehr Lernprobleme, aber die Anbieter benutzen gern die aktuellsten Hard- und Software-Versionen, die mit den Versionen, die die Studenten zu Hause verwenden, oft nicht kompatibel sind.

Flexible Lernformen

Um einer grossen Mehrheit der Bevölkerung lebenslanges Lernen anbieten zu können, brauchte man etwas Neues: DUKOM fand ein System für *flexibles Lernen*. Flexibles Lernen zeichnet sich zuallererst durch die Orientierung auf die Möglichkeiten aus, Lernmodelle, Inhaltliches sowie die Lernumgebung an die individuellen Vorbedingungen der Studenten anzupassen. Beim flexiblen Lernen besteht keine Trennung zwischen Fern- und Schulunterricht, diese Lernformen können je nach den Bedürfnissen und Interessen der Studenten miteinander verbunden werden. Die individuelle Anpassung wird mit Hilfe der Technik erreicht. Die vermehrte Zusammenarbeit zwischen Bildungsanbietern, über die traditionellen Grenzen hinaus, soll die Anpassung des Kursinhalts an die Bedürfnisse der Studenten erleichtern.

Ein System für flexible Lernformen muss sich auf drei Fragen, drei Erfordernisse für den Studenten konzentrieren:

Wann und wo kann ich studieren?

Was kann ich studieren?

Wie kann ich studieren?

In Kurzform kann dieses Modell folgendermaßen beschrieben werden: Zuerst wird mit moderner Technologie und entwickelten Methoden im Bereich des Fernunterrichts gearbeitet, um den Lernenden ein Studium, das unabhängig von Zeit und Ort ist, zu ermöglichen. Der Lernende kann studieren, wo immer er will, zu Hause, am Arbeitsplatz, sofern es die Zeit erlaubt, oder eine Kombination aus beiden wählen.

Zur Anwendung kommt ein neues Kursmodell. Die Kurse müssen in Form von Modulen aufgebaut sein, die auf verschiedene Weise kombiniert werden können und den Studenten die Möglichkeit bieten, den Kurs aufgrund des tatsächlichen Lernbedürfnisses zu planen. Um ein Maximum an Individualisierung zu erreichen, muss der Student die Möglichkeit haben, verschiedene Module zu kombinieren. Daher enthält die Frage „was“ nicht nur die Forderung, zu studieren, was man will, sondern auch die Forderung nach einem individualisierteren Kursinhalt und -plan.

Schließlich werden virtuelle und physische Lernumgebungen in einer Form aufgebaut, die den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten bietet. Einige Entwicklungsprojekte in Schweden haben auf den grossen Bedarf an verschiedenen lokalen Studienzentren hingewiesen, in denen der Lernende sowohl pädagogische als auch technische Unterstützung erhalten kann. Doch der Lernende, der zu Hause studieren will, soll die gleichen Chancen auf ein erfolgreiches Studium haben. Auch hier ist die Antwort eine individualisierte Lernsituation, auf der Basis der Interessen und Voraussetzungen des Lernenden.

Das Hauptziel des flexiblen Bildungsmodells ist die Förderung des lebenslangen Lernens für alle, unabhängig vom Hintergrund und von früheren Lernfertigkeiten. Die Entwicklung eines Systems für flexible Lernformen ist ebenso sehr eine Frage der Strategie der allgemeinen Gleichheit wie der Bildungsstrategie.

Staatliche Initiativen nach DUKOM

DUKOM bemerkte ganz richtig, dass der schwedische Weg in Bezug auf Fernlernen und flexible Lernformen die Fortsetzung des „Dual Mode“-Systems sein sollte (Institutionen, die sich gemischter Angebotsformen bedienen, also sowohl über physischen Kontakt als auch via Fernlernen). „Dual Mode“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Fernlernen und flexibles Lernen von denselben Bildungsorganisationen zur Verfügung gestellt werden sollten, die auch traditionelle Schulbildung anbieten. Dieses Systems funktioniert also anders als das der „Open University“ in Großbritannien oder der Fernuniversität in Deutschland.

Das Hauptargument dieser Bemerkung von DUKOM war, dass flexibles Lernen am besten als Kombination aus Schulunterricht und Fernlernen vermittelbar ist, je nach der Vorliebe der Studenten.

Zu dieser Zeit erhob sich die Frage, was für eine Rolle die öffentliche Hand in der Entwicklung flexibler Lernformen spielen sollte. Anfangs plante man, ein Institut zur Entwicklung und Produktion von flexiblen Kursen und Kursmaterial einzurichten. Später änderte das Organisationskomitee für das Institut diesen Plan. Anstelle des Instituts sollte die schwedische Nationalagentur für Fernlernen, DISTUM, die Entwicklung von flexiblen Lernformen fördern, indem sie Projekte unterstützte, die von Bildungsanbietern durchgeführt wurden. Der Schwerpunkt verlagerte sich von der Produktion zu einer Art „Entwicklungshilfe“; hauptsächlich deshalb, weil die schwedische Tradition der Produktion von Kursen und Material auf regionaler Ebene und von den regionalen Bildungsanbietern selbst durchgeführt wird.

Das Ziel von DISTUM ist, die Entwicklung der IT-gestützten flexiblen Lernformen im Bereich der höheren Bildung und der nicht auf berufliche Abschlüsse orientierten Bildung zu fördern. Zu diesem Zweck verfügt DISTUM über eine Reihe von „Werkzeugen“, insbesondere über eine kleine, aber hochqualifizierte Gruppe von Beratern, und über finanzielle Förderungen, um bestimmte Entwicklungsprojekte wirtschaftlich zu unterstützen. DISTUM verfolgt die Strategie, verschiedene Schlüsselemente bei der Realisierung von flexiblen Lernformen zu identifizieren. Wenn die Fakten im Zusammenhang mit einem oder mehreren dieser Elemente nicht schlüssig sind, dann werden von DISTUM in diesem Bereich Forschungsprojekte durchgeführt. Man sollte betonen, dass DISTUM die Forschungsprojekte nicht selbst betreibt. Die Projekte müssen von den Organisationen durchgeführt werden, die tatsächlich Bildung und Ausbildung anbieten. Das entspricht dem zuvor erwähnten „Dual Mode“-System.

Das schwedische System der Erwachsenenbildung ist traditionell in drei Sparten geteilt:

- Höhere Bildung (Universitäten und Regionaluniversitäten)
- Erwachsenenbildung (höhere Bildungsabschlüsse und Berufsbildung für Erwachsene)
- Nicht abschlussorientierte Bildung (Studienzirkel und Volkshochschulen)

Aus dieser Liste ist deutlich zu erkennen, dass die Aufgaben von DISTUM nur zwei dieser drei Sparten betreffen. Der Bereich der Erwachsenenbildung (hier gibt es eine semantische Vermischung zwischen dem allgemeinen Begriff, der alle drei Sparten einschließt, und dem spezifischen Begriff, der für die höheren Bildungsabschlüsse bei Erwachsenen gilt) zählt nicht zu den Aufgaben von DISTUM.

Die Verantwortung für die Entwicklung von flexiblen Lernformen in der Erwachsenenbildung wird von einer „Sondereinheit“ des Unterrichtsministeriums getragen. Diese Sondereinheit ist seit 1998 im Einsatz und benutzt die zwei staatlichen Schulen für Erwachsenenbildung, um Entwicklungsprojekte durchzuführen, die als Unterstützung der mehr als 200 kommunalen Schulen für höhere Bildungsabschlüsse für Erwachsene gedacht sind. Aber der Gesamtplan zielt darauf ab, diese Verantwortung auf DISTUM zu übertragen, um eine kohärente Entwicklungsstrategie zu erhalten.

Aus diesem Bild lässt sich eine klare Verlagerung der Rolle des Staates im Bereich des Fernlernens und der flexiblen Lernformen erkennen. Die öffentliche Hand (als die der Staat ja agiert) soll nicht Bildung anbieten, sondern die Entwicklung des Fernlernens und der flexiblen Lernformen fördern – eine Konsequenz der „Dual Mode“-Strategie.

Die Erwartungen der DISTUM-Gründer und der Sondereinheit, d.h. der Regierung und des Parlaments, decken sich jedoch nicht ganz mit den Aufgaben, die für diese Organisationen festgelegt wurden. Man erwartet von DISTUM und der Sondereinheit, dass sie Voraussetzungen für flexible Lernformen und für lebenslanges Lernen für Erwachsene schaffen werden. Doch diese Erwartungen lassen sich nicht allein dadurch erfüllen, dass man Bildungsanbieter dazu anregt, die Kurse in einer flexiblen Form anzubieten. Das Ziel, ein „System für flexible Lernformen“, lässt sich nicht dadurch erreichen, dass man bloss die Entwicklung im Bereich der existierenden Bildungsanbieter fördert. Eine Reihe von „Dienstleistungen“ richtet sich direkt an die Studenten und Bildungssuchenden. Flexibles Lernen entwickelt sich nicht allein aus den Bewegungen und Methoden der Pädagogik, sondern vor allem aus den Veränderungen des gesamten Systems, etwa durch die Entwicklung eines öffentlichen Förderungssystems. Bei diesen Veränderungen spielt der Staat eine wichtige Rolle.

Die „öffentliche Hand“ im Bildungsbereich

In vereinfachter Form könnte man sagen, dass das zu entwickelnde Förderungssystem von einer Organisation des „öffentlichen Dienstes“ im Bildungsbereich durchgeführt werden könnte. Die Bezeichnung „öffentlicher Dienst“ ist nur logisch, denn die Form, in der Dienste angeboten werden, ähnelt in vieler Hinsicht der Art, wie die öffentlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten funktionieren.

Diese Sichtweise basiert auf dem Bedürfnis nach einer unparteiischen Förderungsfunktion ohne jegliche kommerziellen Interessen. Das erreicht man am besten mit Hilfe einer öffentlich geförderten Grundlage für diese Dienstleistungen, mit der strengen Auflage, dass es keine kommerziellen Aktivitäten geben darf. Alle Organisationen und Unternehmen sollten die zur Verfügung stehenden Dienste zu gleichen Bedingungen benutzen können.

Diese Dienste müssen den Bildungsanbietern (auch den kommerziellen), den Studenten, den Lernenden auf der Suche nach Bildung sowie Herausgebern und anderen Produzenten im Bildungsbereich angeboten werden. Kurzfristig sollten sich die Dienstleistungen auf die Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse von Unternehmen konzentrieren, langfristig auch auf das Bedürfnis nach der traditionellen Bildung und Ausbildung der Bürger.

Bei der Betrachtung von flexiblen Lernformen habe ich zu beschreiben versucht, welche Bedingungen dem Lernenden geboten werden sollen, um lebenslanges Lernen einer größeren Zielgruppe näher zu bringen. Diese Lernmöglichkeiten werden sich auf das pädagogische System auswirken, und das Ergebnis dieser Auswirkung ist auch die Mission der öffentlichen Hand. Im Großen und Ganzen gibt es vier Bereiche, in denen die öffentliche Hand Dienstleistungen entwickeln sollte:

- Lernbegleitung
- Bewertung von Kompetenz und Fertigkeiten
- Designen von Kursmaterial und Kursen
- Plattform für flexible und nicht formalisierte Lernformen

Lernbegleitung

In einem flexiblen Lernsystem muss der Lernende imstande sein, frei zwischen den verschiedenen Kursen, Kursmodulen und Bildungsanbietern zu wählen, um Bildung oder Lernen inhaltlich relevanter zu machen und auf den neuesten Stand zu bringen. Daraus ergibt sich dann das Problem, dass die Zahl der Kurse und Kursmodule stark ansteigt. Die Frage ist: wie findet der Lernende seinen Weg durch diesen Dschungel von Angeboten?

Eine wichtige Einrichtung für flexible Lernformen ist ein System der Lernbegleitung, eine Art „Broker“ zwischen Angebot und Nachfrage im Bildungsbereich. Diese Dienstleistung muss in zwei Richtungen funktionieren, d.h. sowohl die Lernenden zu den ihnen entsprechenden Kursen führen als auch die Kursanbieter informieren, für welche Kurse ein Bedarf besteht. Letzteres kann sich zu einer Vermittlungsfunktion entwickeln, wenn Kurse produziert werden, für die noch keine so grosse Nachfrage besteht.

Bewertung von Kompetenz und Fertigkeiten

Ein Phänomen, das sich aus einem System ergibt, in dem der Lernende die „Zusammenstellung“ seiner Studien plant, ist die Notwendigkeit einer unabhängigen Bewertung. Ein „Kurs“, den der Lernende für relevant hält und der seinen Bedürfnissen genau entspricht, kann vom Standpunkt eines Bildungsanbieters eine unvorteilhafte Mischung von Modulen sein. Da die Bewertung von Wissen im heutigen System von den verantwortlichen Bildungsanbietern durchgeführt wird, ist es sehr schwierig (wenn nicht unmöglich) sein, einen Bildungsanbieter dazu zu bringen, einen Kurs zu bewerten, der aus mehr oder weniger kohärenten Teilchen zusammengesetzt wurde. Noch schwieriger ist es, aus Modulen von verschiedenen Bildungsanbietern einen „Kurs“ zu bilden.

Da die Bewertung so eng mit dem Bildungsanbieter verknüpft ist, ist es auch schwer, Wissen zu bewerten, das nicht mit Hilfe von Studien nach einem Lehrplan erworben wurde. Wissen, das durch praktische Arbeit oder alternative Studien erworben wurde, ist sehr schwer zu beurteilen.

Deshalb ist ein Ausschuss, der für eine unabhängige Bewertung von Kompetenzen und Fertigkeiten sorgt, ganz besonders wichtig. Die wesentlichste Funktion dieses Ausschusses wäre die Entwicklung von Instrumenten zur Bewertung von Wissen und Kompetenzen, die auf alternativem Weg erworben wurden. Ein weiterer wichtiger Faktor wäre die relativ rasche Festlegung eines „Marktwerts“ für das ausgestellte Zertifikat

Designen von Kursmaterial und Kursen

Im Bereich der Erwachsenenbildung und der maßgeschneiderten Bildung und Ausbildung für Unternehmen besteht in Schweden derzeit eine „Catch 22“-Situation.

Die Entwicklung von Kursmodellen und Kursmaterial geht nur langsam voran, vor allem deshalb, weil der Bedarf an flexiblem Kursmaterial nicht so groß ist. Wenn man die Gründe dafür untersucht, stellt man fest, warum – wegen des Mangels an Kursen und Kursmaterial.

Die öffentliche Hand sollte die Verantwortung für das Sammeln, die Auswahl und Publikation einer Art Datenbank von Kursmodulen und Kursmaterial auf dem Gebiet der flexiblen Lernformen tragen. Diese Bank sollte die wesentlichen Module enthalten, mit deren Hilfe man diverses Grundlagenmaterial verwenden kann. Die Benutzung des Materials dieser Bank sollte für alle Beteiligten, auch für die kommerziellen Unternehmen, kostenlos sein.

273

Plattform für flexible und nicht formalisierte Lernformen

Ein recht delikates und wichtiges Thema ist die Frage einer technologischen Plattform für flexible Lernformen. In diesem Bereich findet in Schweden die meiste kommerzielle Aktivität statt. Daher ist die staatliche Intervention auf diesem Gebiet eine sehr delikate Angelegenheit. Im Bereich der nicht institutionalisierten Bildung gab es staatliche Interventionen. 1996 finanzierten DUKOM und die Stiftung für Wissen und Kompetenz (KK-stiftelsen) die Gründung des Netzwerks für Erwachsenenbildung (Folkbildningsnätet) in Schweden. Ausschlaggebend dafür war die Tatsache, dass viele Studienzirkel und Volkshochschulen bereit waren, große Geldsummen in den Kauf von verschiedenen technologischen Plattformen – jeweils eine pro Organisation – zu investieren. Diese Plattformen hätten nicht miteinander kommunizieren können und den nicht formalisierten Bildungsbereich in zahlreiche einsame Inseln innerhalb des Bereichs der flexiblen Lernformen geteilt. Die oben genannten Organisationen setzten Maßnahmen gegen dieses „Inseldenken“ und schufen eine gemeinsame Plattform für alle nicht formalisierten Bildungsanbieter.

Eine ähnliche Gefahr kündigt sich auch im größeren Bereich der Erwachsenenbildung an. Viele kommunale Einrichtungen sind bereit, Geld in diverse Plattformen zu investieren – und wiederum herrscht Ungewissheit. Aber selbst wenn man jetzt noch nicht so weit ist, „die“ richtige Lösung für eine einheitliche Plattform für Bildung und Ausbildung im Bereich der Erwachsenenbildung zu finden, ist genügend Wissen vorhanden, um sukzessive eine Lösung für die Bedürfnisse der Beteiligten zu erarbeiten.

Es gibt noch einen Grund, der für eine staatlich finanzierte Plattform für Bildung und Ausbildung spricht. Eine privilegierte Gruppe benützt bereits einen großen Teil der Ressourcen, die die Bildungsanbieter in die Entwicklung von flexibleren Lernoptionen einbringen. Die Mehrzahl der Studenten, die mit flexiblen Lernformen arbeiten, ist für das Selbststudium bestens qualifiziert. Da nur eine beschränkte Anzahl von flexiblen Kursen verfügbar ist, stellen diese Studenten in den Kursen die Mehrheit dar. Sie behaupten auch, nicht so sehr an kollaborativen Lernformen interessiert zu sein, die die neuen pädagogischen Methoden anbieten.

Diese Zielgruppe könnte von einer Plattform für nicht formalisiertes Lernen profitieren. Auf dieser Plattform sollte jeder kommunizieren können, in offenen Diskussionsgruppen usw. Das Kursmaterial aus der oben erwähnten Kursbank müsste kostenlos zur Verfügung stehen. So könnte diese spezifische Gruppe von Lernen-

den sich ihre eigene Umgebung für das Selbststudium schaffen und nach Abschluss ihrer Studien durch den oben erwähnten Bewertungsausschuss beurteilt werden.

Somit würde auch diese Zielgruppe profitieren, vor allem von der erhöhten Flexibilität. Die Lernenden mit geringeren Lernfertigkeiten würden ebenfalls profitieren, da mehr Ressourcen der Bildungsanbieter auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten werden könnten.

Andere Bereiche des öffentlichen Interesses

Die Entwicklung flexibler Lernformen ist offensichtlich eine komplexe Angelegenheit. Um mehr Klarheit in dieses Thema zu bringen, sollte man auch andere Bereiche des öffentlichen Interesses mit einbeziehen, und zwar in einer „poetischen“ Art und Weise. Eine poetische Form wäre es zum Beispiel, die Parameter Pädagogik, Organisation, Ökonomie und Technologie (POET – nach der englischen Schreibweise: Pedagogy, Organisation, Economy und Technology – Anm. d. Übers.) als Ausgangspunkt zu wählen.

Pädagogik

Das Entwickeln von modernen Fernlern-Methoden ist einer der Schlüsselfaktoren, um ein System für flexible Lernformen einzuführen. Die Kombination aus moderner Pädagogik und verschiedenen Formen der technologischen Unterstützung bildet die Grundlage für ein effektives System von flexiblen Lernformen. Daher ist es ungemein wichtig, dass die Regierung die Finanzierung einer Reihe von Entwicklungsprojekten garantiert.

Organisation

Im schwedischen System herrscht eine strenge Trennung zwischen den verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen, was das Wachstum von flexiblen Lernformen behindert. Vermehrte Zusammenarbeit, die über die traditionellen Abgrenzungen zwischen Bildungsanbietern hinausgeht, ist absolut notwendig. Die derzeitigen Regelungen sowie das Verhältnis der Organisationen untereinander sind die praktischen Hindernisse, die dieser Zusammenarbeit im Weg stehen. Die Regierung hat die wichtige Aufgabe, die derzeit geltenden Regelungen zu überarbeiten, um eine bessere Grundlage für die Entwicklung flexibler Lernformen zu schaffen.

Ökonomie

Das derzeitige Wirtschaftssystem behindert ebenfalls die Entwicklung von flexiblen Lernformen. Das System ist eher darauf orientiert, Bedingungen dafür zu schaffen, dass Bildungsorganisationen eine gute Bildung und Ausbildung anbieten können, anstatt den Lernenden gute Lernbedingungen anzubieten.

Technologie

Die Informations- und Kommunikationstechnologie entwickelt sich extrem schnell. Es wurden und werden viele neue Möglichkeiten entwickelt, um das Lernen zu verbessern. Ein Problem der raschen Entwicklung ist jedoch, dass sie nicht mit der Entwicklung von neuen pädagogischen Methoden einhergeht. Die Redensart „IT ist die Antwort, aber was war die Frage?“ gilt auch für den Bereich der flexiblen Lernformen. Die Schaffung von guten Voraussetzungen für eine vermehrte Zusammen-

arbeit zwischen Pädagogen und Technikern ist eine große Verantwortung der öffentlichen Hand. Andernfalls besteht das Risiko, dass die Technologie die Entwicklung der Pädagogik steuert, und nicht umgekehrt.

Schlussfolgerung

Deutlich wird, dass die Entwicklung eines Systems für flexible Lernformen eine wesentliche Voraussetzung für das lebenslange Lernen für jedermann ist. Dieses System muss Chancen für das Aneignen von Kompetenzen anbieten, sowohl für Unternehmen als auch für das individuelle Bedürfnis nach Wissen. Flexible Lernformen können aber nicht durch gelegentliche Massnahmen in spezifischen Bereichen geschaffen werden; sie bauen auf einer Kette von Ereignissen auf, wobei ein Ereignis das andere beeinflusst. Entwicklung ist notwendig, von der Systemebene bis hinunter zur Kursebene. Die Rolle der öffentlichen Hand ist in dieser Entwicklung ganz wichtig, denn schliesslich sprechen wir von einem Paradigmawechsel. Daher muss die Rolle der öffentlichen Hand in dieser Entwicklung klar definiert werden. Zahlreiche Kräfte und Interessen arbeiten an der Entwicklung, die derzeit vor sich geht, und es geht darum, dass die Regierung so agiert, dass diese Kräfte stimuliert und nicht unterdrückt werden. Klare Definitionen sind nötig, wenn die öffentliche Hand die Lösungen liefern oder gute Voraussetzungen für die Entwicklung von Lösungen schaffen soll.

275

www.distum.se (DISTUM – Schwedische Nationalagentur für Fernlernen)

Abkürzungen

NCPE	Schwedischer Zentralverband für Volksbildung
DISTUM	Schwedische Nationalagentur für Fernlernen
DUKOM	Kommission für Fernlernen
PEN	Volksbildungsnetzwerk
KKS	Stiftung für Wissen und Kompetenz

Erste Fernlern-Generation	Korrespondenzkurse
Zweite Fernlern-Generation	Technologie
Dritte Fernlern-Generation	Kombination von beidem, „Dual Mode“ + Tuition

Projektmanagement als evaluative Prozessbegleitung

Alfred Lang und Gitta Stagl

276

Als man die Burgenländische Forschungsgesellschaft und ihren Leiter Alfred Lang bat, die Koordination des REREAL-Projektes zu übernehmen, das war 1997, wurde diese Bitte erst nach einigem Zögern angenommen, schließlich wussten wir, wie anspruchsvoll und aufwendig diese Aufgabe ist. Als Burgenländische Forschungsgesellschaft haben wir bereits reichlich Erfahrung mit der Koordination von Forschungsprojekten gesammelt. Wir haben Symposien initiiert und durchgeführt und dazu Gäste aus ganz Österreich eingeladen, Fachspezialisten aus Ungarn, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, aus Italien und aus der Schweiz. Wir haben eng mit einer Vielzahl von Initiativen aus ganz unterschiedlichen Bereichen mit unterschiedlichen Anliegen und Ansätzen und mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zusammengearbeitet. Bereits seit zwölf Jahren veranstalten wir jährlich den sogenannten Burgenländischen Forschungstag. Wir haben die Idee entwickelt, die Anfänge betreut, viel dabei gelernt, und die 13. Konferenz findet nun 2000 statt. Unser letzter Forschungstag beschäftigte sich mit den Verbindungsstücken zwischen der weltgeschichtlichen, der regionalen und den örtlichen Entwicklungen. Ganz im Sinne der bei unserer Gründung 1987 formulierten Charta ist es uns dabei immer darum gegangen, Projekte anzuregen, die sowohl geistes- und sozialwissenschaftliche als auch kulturwissenschaftliche Betrachtungsweisen implizieren und sich mit Fragen der Regionalentwicklung und der Beziehung zwischen angrenzenden Regionen befassen. Unter dem lokalen und regionalen Aspekt verstehen wir auch kleinräumige mikrokosmische Entwicklungen. Wir haben uns immer selbst als eine Art Podium oder Plattform für die Durchführung von Forschungs- und Bildungsprojekten angeboten und werden immer mehr auch von anderen als das betrachtet.

Als wir mit unserer Arbeit in den späten 80er Jahren begannen, ging es uns vor allem darum, fertige Akademiker, die die Region verlassen hatten, um zu studieren und ihren Abschluss zu machen, wieder in das Bundesland zurückzubringen. Im Burgenland wurden sie gebraucht, man hat sich um ihr Kommen bemüht. Ein anderes wichtiges Motiv war unsere Suche nach einer befriedigenden Form des Austausches und der Zusammenarbeit: da gab es die Anliegen und Impulse der verschiedenen Volksgruppen, Gemeinden, Dörfer und Kleinstädte, dort die Bemühungen der Pädagogen in der Erwachsenenbildung, praxisrelevante und lebendige Formen der „Bildung“ zu entwickeln. Präsentationsformen wie Kursabende, die in kleinen Gemeinden angeboten wurden, waren zu jener Zeit ein gern angenommenes Gegengewicht zur damals sehr zentralisiert arbeitenden Erwachsenenbildung.

Die Probleme der Region sind zahlreich. So etwa das niedrige Bildungsniveau, die hohe Zahl der Pendler, die hohe Arbeitslosenrate. Die Region ist eine Randregion, es handelt sich um ein Leben an Grenzen und auch mit inneren Grenzziehungen. Es gibt die Mehrheitssprache, das ist das österreichische Deutsch, und dann gibt es drei Minderheitensprachen, das Ungarische, das Kroatische und Romanes. Die bereits genannten Probleme sind Gegenstand unserer Forschung, von Untersuchungen und Erhebungen. Wir haben bereits eine Menge an wertvollen Erfahrungen gesammelt und eine Fülle von Informationen über die Entwicklung innerhalb der Region und innerhalb des Bundeslandes. Eine der besonders wichtigen Erfahrungen, wir verdanken sie der engen Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung, bezieht sich auf die Rolle des institutionellen Hintergrunds. Die Institutionen basieren auf langen und unterschiedlichen Traditionen, es gibt unter ihnen grundlegende Auffassungsunterschiede, die mit dazu beitragen, dass eine Art Hartnäckigkeit entstanden ist, die dem Moment der Veränderung nicht unbedingt zuträglich ist. Als Gegenüber standen oft junge Forscher und Wissenschaftler, die voll Freude und Engagement an der Sache tätig waren und sich in ihrer Arbeit plötzlich mit bestimmten Trägheitsmomenten im Institutionellen befassen mussten und diese als eine etwas starre Patina wahrnahmen. Das heißt, wir sind auch Zeugen und Beobachter unterschiedlicher Arbeitskulturen geworden: die enthusiastischen jungen Wissenschaftler, frisch von der Universität und im Aufbruch, und deren Begegnung mit Menschen, die sehr stark in ihrer unmittelbaren ländlichen Lebensumgebung verwurzelt sind. Wir haben gesehen, wie nach 1989 eine anfängliche Neugier und ein freundliches Willkommen den Besuchern aus den östlichen Nachbarländern entgegengebracht wurde. Aber wir haben ebenso gesehen, wie sich bald darauf der dunkle Schatten fast paranoider Reaktionen auf die sich schnell ändernde Welt in der unmittelbaren Nähe zeigte und nicht selten zu diskriminierender Ablehnung bis hin zur Xenophobie führte.

Wir haben uns auch sehr darum bemüht, immer so etwas wie ein Ruhepol zu sein, einen kühlen Kopf zu bewahren, auch wenn es manchmal etwas turbulent herging bei Zusammenkünften, wenn es schwierig war, Arrangements zu finden und dem Tempo aller zu entsprechen, und auch dann, wenn es darum ging, die Finanzierung zu sichern. Wenn die Subventionen eingeschränkt wurden, immer wieder fanden wir Lösungen und oft überraschten uns Projektgelegenheiten und Projektangebote. Ging es um Projekte der Region, um das Zusammenbringen von Teilnehmern aus verschiedenen Sektoren, dann wurde es nach und nach fast natürlich, sich an uns zu wenden.

Unsere Projekterfahrung schließt auch die Arbeit mit solchen Projekten ein, die großteils von Konsulenten und Experten als Auftrag durchgeführt und im Anschluss mit uns gemeinsam ausgewertet wurde. Ausgewertet wurden quantitative und qualitative Daten unter Einschluss von persönlich geführten Interviews, die Ergebnisse wurden kommentiert und veröffentlicht. Wenn wir die Zeit und das Geld zur Verfügung hatten, haben wir uns sehr darum bemüht, die Ergebnisse auch öffentlich wirksam zu machen und passende Formen für unsere Publikationen zu finden.

Wir haben auch Erfahrung mit Projekten, an denen sich Spezialisten aus verschiedenen Ländern beteiligen, die bereits lange und sehr eigenständig an ihren Themen arbeiten. Unsere Arbeit besteht vor allem darin, im Rahmen einer Konferenz oder

eines Symposiums einen Dialog zustande zu bringen und diesen Dialog anschließend in einer Publikation zu dokumentieren. Ein Beispiel dafür wäre *Mit Sprachen leben. Praxis der Mehrsprachigkeit*, Klagenfurt / Celovec, Drava-Verlag, Ulrike Pröll, Werner Holzer (Hrsg.).

Zur Zeit zeichnen wir verantwortlich für die Koordination von zwei sehr anspruchsvollen Projekten. Bei dem einen handelt es sich um ein Forschungsprojekt über die Lebenssituation der Roma und Sinti, ihr Schicksal und ihren historischen Werdegang von 1945 bis 1999. Die Behandlung der Roma ist eine anhaltende Geschichte der Missachtung und der Diskriminierung. Erst 1993 wurden sie offiziell als Volksgruppe anerkannt und erst der terroristische Anschlag auf vier Roma rüttelte die politischen Verantwortlichen auf und schreckte sie aus ihrer selbstgefälligen und indifferenten Haltung auf. Das Projekt untersucht zum ersten Mal das Los jener Roma, die der Ausrottung und Vernichtung durch den Faschismus entkommen sind und ins Burgenland zurück kehren. Es wird Experteninterviews geben über die aktuellen Lebensbedingungen, über die Arbeitssituation und die Arbeitsmöglichkeiten, über die Wohnverhältnisse. Das Ergebnis der Forschungsarbeit wird die Vorlage eines Kataloges sein, welche sinnvollen Maßnahmen gesetzt werden können, um die Situation zu verändern und zu verbessern.

Beim zweiten Projekt handelt es sich um ein mehrsprachiges Radio für Kinder – Radio za dicu. Am Beginn des Projekts steht die Überzeugung, dass Sprachen nicht überleben können, wenn sie nur im privaten Bereich gebraucht werden und aus dem öffentlichen Bereich und dem öffentlichen Gespräch ausgeschlossen sind. Das Projekt konzentriert sich hauptsächlich auf die Verwendung des Kroatischen im täglichen Sprachgebrauch und im Rundfunk. Ein Teil der Projektarbeit ist auch die kontinuierliche Prozessbegleitung und Rechenschaftslegung über die qualitative Entwicklung. Dazu wird ein Erfahrungsaustausch mit Radioentwicklern und Programmdesignern organisiert, die mit einer Art modernem Latein arbeiten, dem Ladinischen und dem Rätoromanischen (das sind Sprachen, die in einigen abgelegenen Tälern in Südeuropa gesprochen werden). Dieser Erfahrungsaustausch und auch Tiefeninterviews mit Bildungsexperten werden unter den wachsamen Augen und Einbeziehung von Kindern durchgeführt. Auch die Kinder werden Gelegenheit haben, bewertend zu urteilen.

So kommen wir ganz selbstverständlich auf REREAL zurück und auf die Art und Weise, wie wir unseren eigenen Hintergrund und unser Spezialgebiet, aber auch unsere Erfahrung charakterisieren wollen. Wir betrachten uns als Initiatoren, als wohlmeinende „Gouvernanten“ für Forschungsvorhaben, wir bemühen uns darum, die geeigneten organisatorischen Rahmenbedingungen sicher zustellen – wir kümmern uns um die Beantragung und Finanzierung, wir sorgen für die Abwicklung und die Buchhaltung, wir stellen Vernetzungen her zwischen Partnern, die bestimmte Dienstleistungen anbieten, und zwischen denen, die beauftragen und jenen, die die Arbeit tatsächlich umsetzen. Wir bemühen uns darum, die richtigen Leute auszuwählen und zusammenzubringen, wir beauftragen jemanden mit der Projektleitung und achten darauf, dass die Arbeitsbedingungen passen: Hilfsinstrumente, Unterlagen, Vernetzungen, Räumlichkeiten und transinstitutionelle Kooperationsschienen. In dieser Hinsicht haben wir ein unverwechselbares und einmaliges Profil in der wissen-

schaftlichen Forschungsgemeinde und der Bildungslandschaft. Hier siedeln wir unsere Expertenschaft an und unser sehr spezifisches Know-how.

Im Zuge unserer Spezialisierung haben wir Bekanntschaft mit einer Reihe von Evaluationstechniken gemacht und herauszufinden versucht, was sich für unsere Arbeit am besten eignet. Wir haben uns für eine Evaluation entschieden, bei der die konkrete Gestalt der Inhalte, der Vorhaben und auch der Absichten immer präsent bleibt, damit setzen wir uns von einer nur formalen methodischen Vorgangsweise mit allgemeinen Beurteilungsstandards ab. Wir betrachten die Aufgabenstellung der Koordination als eine, bei der es gilt, Distanz zu wahren. Distanz hilft bei der Koordination, bei der Vermittlung zwischen selbstständigen Teilen und bei der Bewahrung des Überblicks. Wir sind einbezogen und wir sind engagiert, aber wir brauchen in jeder Situation unbedingt die Fähigkeit, zu differenzieren und uns immer wieder vor Augen zu halten, was entwickelt sich, wie beurteilen wir und welche Erfolgs- und Effektivitätskriterien ziehen wir heran. Unsere Erfahrungen und unsere Arbeit mit Leuten aus ganz unterschiedlichen Institutionen und mit verschiedenen Motiven haben uns noch etwas Wichtiges beigebracht: Für die koordinative Arbeit ist es wichtig, diplomatisches Fingerspitzengefühl zu haben und die Diskretion zu wahren. Nur so kann es gelingen, neutral und etwas abgekoppelt zu bleiben, und sich dennoch nicht vom Prozess, mit all seinen inneren Gesetzen und Dynamiken, zu entfernen. So achten wir sehr darauf, dass es immer eine Art Auffangnetz gibt, wenn ein Projekt mit vielen zentrifugalen Wirkungsfaktoren behaftet ist. Denn hier bedarf es eines stabilisierenden Elements, um das Auseinanderbrechen der Teile zu verhindern.

Diese Grundeinstellung hat uns dann schließlich davon überzeugt, das REREAL-Projekt zu koordinieren, und zwar in der Form einer Team-Koordination. Das Team setzt sich aus Partnern von drei verschiedenen österreichischen Institutionen zusammen. Mit der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland verbindet uns bereits seit Jahren eine sehr produktive und fruchtbare Zusammenarbeit. Die Förderungsstelle des Bundes versteht sich ihrerseits als Koordinator und ist vor allem daran interessiert, die verschiedenen Kompetenzen zusammenzuführen. Von dieser Zusammenführung profitieren sowohl traditionelle Einrichtungen als auch innovative Einrichtungen und solche, die eher am Rand der institutionellen Landschaft angesiedelt sind. Margarete Wallmann, die Leiterin der Förderungsstelle, ist davon ausgegangen, dass der frische Wind neuer Initiativen immer ein Zugewinn für die Arbeit ist, weil er einfach Beweglichkeit in gängige Herangehensweisen und bestehende Strukturen bringt.

Unsere Beteiligung an der Koordination ist auch ein bewusster Reflex auf unsere Existenz am regionalen Rand. Wir sind eine von der Entwicklung benachteiligte und vergessene Region. Die Koordination eines solchen Projektes ist für uns eine gute Gelegenheit, unsere Anliegen zu verbreiten und auch unsere besondere Situation zu thematisieren und deutlich zu machen, dass daraus ein besonderer Bedarf entsteht, der nur durch die Entwicklung neuer Formen abgedeckt werden kann. Von der Qualität der inhaltlichen Leitung waren wir überzeugt, da Gitta Stagl und Lernfeld Sprache diese Aufgabe übernahmen. Die wichtige Aufgabe der Verbreitung der Projektergebnisse und Vernetzung der Projektaktivitäten mit Pädagogen und Bildungseinrichtungen übernahm Margarete Wallmann. Damit ließ sich unsere Aufgabe gut abgrenzen und klarer definieren. Wir stellten die notwendigen organisa-

torischen und finanziellen Rahmenbedingungen sicher – es ist keineswegs eine leichte Aufgabe, allen Beteiligten deutlich zu machen, was als anrechenbar anerkannt wird und was nicht – und die Sicherung der angestrebten Qualitätsvorstellungen.

Die gemeinsamen Beratungen des Koordinationsteams erbrachten eine Einigung auf eine Reihe von Evaluierungsprozessen. Wichtig war uns, dass die Evaluierung mit dem Projektstart einsetzte. Zeigte sich doch, dass am Beginn eines Projektes, nachdem die erste Euphorie verfliegen ist, ein schwerer und steiniger Weg zu gehen ist, um mit den wie natürlich wirkenden zentrifugalen Kräften umgehen zu können. Die ersten evaluativen Schritte umfassten ausführliche Protokolle und Dokumentationen, regelmäßige Treffen, den Austausch von Erfahrungen und die gerichtete Infragestellung von Projektkoordinationsmaßnahmen, die sich nicht als erfolgreich herausstellten. Diese Art Arbeitsmethode des Koordinationsteams setzte uns in die Lage, herauszufinden, welchen Stellenwert die einzelnen Schritte haben, um zu einer Beurteilung des Projektfortgangs zu kommen. Es galt genau zu unterscheiden zwischen den Momenten der Gruppenbildung und der Gruppenkonstellation und den Verpflichtungen, die wir als Projektkonsortium eingegangen waren. Wir hatten eine Unmenge von sprachlichen und finanziellen Problemen zu verstehen und dafür Lösungen zu finden. Und wir mussten uns mit der Tatsache konfrontieren, dass die Verständigung innerhalb der Projektgruppe manchmal stagnierte. Schwierig war das Faktum, dass wir zwar Abgabetermine festlegten und es eine Reihe von Versprechungen gab, die aber letztlich doch nicht zum gewünschten Erfolg führten. Wir versuchten diese Dinge ruhig und sachlich zur Kenntnis zu nehmen und als Tagesordnungspunkte unserer weiteren Arbeit zu behandeln. Man kann sich vorstellen, wie kräftig sich die Unterschiede in einer Gruppe bemerkbar machen, die aus zeitweise 17 Personen und 8 verschiedenen Ländern besteht.

Und diese Stürme hatten auch ihre Echos im Koordinationsteam. Aber wir waren uns darüber klar, dass das ein Teil des Prozesslernens ist, um das es in REREAL geht und dass der Umgang mit diesen Problemen integraler Teil jedes Lernprozesses ist. Wir entschlossen uns zu einer Supervision als Koordinationsteam. Als Projektsupervision erfolgte sie in der Form einer unmittelbaren internen Evaluation, weil das Koordinationsteam nach entsprechenden Lösungen für die übernommenen Aufgabenstellungen suchte. Als Teamsupervision stellte sie eine sehr brauchbare Hilfe und Unterstützung dar. Mit ihr gelang einiges: Die wogenden Stürme – natürlich nicht persönlicher Art – beruhigten sich, weil sich durch die supervisorische Beratung neue Lösungsformen für die sehr aufwendige Arbeit der Projektkoordination und Projektleitung herauskristallisierten. Wir begannen besser zu verstehen, was es heißt, mit den unterschiedlichen Arbeits- und Zeitvorstellungen und Belastungen der im Konsortium Versammelten zu arbeiten – und nicht gegen sie. Es gelang uns, schneller eine Außensicht zu entwickeln, etwas zurückzutreten und gezielter zu reagieren, ohne den Inhalt und die Aufgabenstellung preiszugeben. Wir konnten immer besser die verschiedenen Ebenen, die in der Arbeit eine Rolle spielten, auseinander halten und fanden differenziertere Mittel und Methoden. Es gab Hindernisse, es gab Probleme, aber wir versuchten, weder eine Person dafür verantwortlich zu machen noch uns selbst die Schuld zu geben oder an der Größe der Aufgabenstellung zu verzweifeln. Dieser von uns als positiv erfahrene gelassene Zugang ermöglichte uns auch, den richtigen Zeitpunkt zu bestimmen, um eine ausschließlich externe Evaluation

vorzunehmen. Wir hatten bereits ein Vorverständnis geschaffen und einige Dinge im Vorfeld geklärt. Unsere differenzierte Sicht ermöglichte uns, genauer zu benennen, was zu bewerten war: die Projektarbeit und die Projektergebnisse, die Gruppenarbeit, die Gruppenentwicklung und die Wirkung der Teamarbeit darauf.

Wir haben durch unsere vorangegangenen Erfahrungen in Forschungsprojekten gelernt, dass Offenheit und Flexibilität nicht bloß Worte aus einem Jargon sind oder der Journalistensprache. Vielmehr erlebten wir, dass es uns nur dann gelingt, wirklich als Plattform zu fungieren, wenn wir diese Offenheit haben. Auch als Koordinator geht es darum, immer wieder darauf zu achten, was sich bei der Umsetzung und bei den Umsetzenden an Problemen und Friktionen auftut. Erst durch das Ernstnehmen und Aufgreifen dieser Probleme gelingt es, dass die Forschungsarbeit sich nachhaltig auf die Beteiligten auswirkt.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Jeder Schritt und jeder Vorgang der externen und internen Rechenschaftslegung und Bewertung war immer wieder in Bezug zu setzen mit den gemeinsamen Zielsetzungen des Gesamtprojekts REREAL. Eine der Dimensionen ist, wie ein Prozess in Bewegung kommt, wie er sich entwickelt, seine eigenes Zeitmaß findet und welche spezifischen Merkmale er zeigt. Bei dieser Analyse stellt sich auch heraus, dass es in jedem Lerngeschehen offene und daher nicht vorhersehbare Entwicklungen gibt – das ist Charakteristikum des Lernens –, die aber offen und erfinderisch aufgegriffen und beachtet werden müssen. Es ist entscheidend, auch auf unerwartete Kurse und Wendungen zu reagieren, ohne dabei die angepeilte Orientierung zu verlieren.

Wir wandten uns also an ein interdisziplinäres Forschungsinstitut, das sich auf Qualitätskontrolle und Prozessbegleitung spezialisiert hatte. Es fanden drei Treffen mit dem externen Evaluator statt. Es wurde ein Anforderungsprofil entwickelt, ein Anforderungsprofil an uns selbst als Koordinationsteam, ein Anforderungsprofil an die Aufgaben der einzelnen Mitglieder des Koordinationsteams, und es wurden die Leistungsanforderungen an das Projekt aufgelistet. Dazu gehörte auch eine indirekte Aufgabestellung, die sich aus dem Charakter unserer Arbeit als EU-Projekt ergab: Wie kann es gelingen, europäische Partnerschaften herzustellen und ihnen den nötigen Zusammenhalt geben? Wir hatten es nun geschafft, uns von unseren eigenen zu hoch fliegenden Erwartungen nicht ganz in die Resignation treiben zu lassen. Wir hatten eine Menge darüber gelernt über organisatorische und finanzielle Probleme von Partnern und wie zeitaufwendig deren Behandlung ist. Wir hatten eine Menge gelernt – durch die Beobachtung von außen und durch das Handeln im Inneren –, wie unterschiedlich die Verfügbarkeit von Ressourcen und der Anforderungsdruck auf die einzelnen Partner in ihrem Bereich sind und wie sich das auf die Zusammenarbeit auswirkt. Daher erwarteten wir von der Evaluation, Hilfsmittel zu erhalten für die Verbesserung der Steuerungsinstrumente und des Gruppenzusammenhalts. Wir wollten Wege finden, dass die Gruppe als Arbeitsteam mehr über diesen Prozess lernt und die Teilnehmenden eine aktivere Rolle spielen können.

Die externe Evaluation bediente sich eines stufenweisen Verfahrens. Es gab operative Fragestellungen. Die einzelnen Partner wurden danach gefragt, wie weit das Projekt ihre Erwartungen erfüllt und ob sie in ihrer Institution auch die Unterstützung

finden, die sie für diese Arbeit brauchen. Diese operativen Fragestellungen zielten auch darauf ab, den Abschlussbericht über das erste Jahr zu einem gemeinsamen Produkt zu machen. Es war für uns wichtig herauszufinden, worin bestehen die Hindernisse für die gemeinsame Arbeit. In einem nächsten Schritt wurde eine Art von selbstreflexiver Evaluation vorgelegt. Paarweise und in der Art des beidseitigen Interviews sammelten wir weiteres Material, um auch die subjektive Sichtweise konstruktiv zu nutzen. Gerade bei der selbstreflexiven Evaluation, die von den Partnern sehr ernst genommen wurde, zeigte sich, dass der externe Evaluator die Bezüge, die sich aus der gemeinsamen Arbeit ergeben hatten, nicht herstellen konnte. Unsere Mischung aus distanziert und involviert erlaubte uns, selbst die Bezüge herauszuarbeiten und so gelang eine sehr fruchtbringende Auswertung dieser Rückmeldungen.

Wir zogen unmittelbaren Konsequenzen durch unsere weitere Vorgangsweise. Das, was wir selbst herausgefunden hatten bezüglich Finanzen, Zeit, Ressourcen und Sprache, beachteten wir zunehmend in unserer eigenen Weiterarbeit und gingen daran, unsere Vorschläge zur weiteren Vorgangsweise an das Herausgefundene anzupassen. Diese Haltung fand auch beim Meeting in Norwich volle Bestätigung. Die externe Evaluation wurde in einer sehr lebendigen Gesprächsform mit den Konsortiumsmitgliedern erarbeitet, der externe Evaluator ergänzte diese Arbeit durch die teilnehmende Beobachtung während der gesamten Arbeitszeit des Meetings. Seine Rückmeldung bestätigte neuerlich die Gesichtspunkte, die wir selbst als die zentralen Angeln des Geschehens erkannt hatten – die Türen lassen sich entweder leicht öffnen oder sie sind blockiert. Die Unterschiede, auf die wir mehr oder weniger heftig gestoßen wurden – die Projektleiterin bezeichnet sie als Distanzen –, ergeben sich aus dem nationalen Hintergrund, aus den Bedingungen der Institutionen, aus dem Wechsel der Projektverantwortlichen, daraus, dass der eine mehr, der andere weniger erfahren ist, wenn es um prozessorientiertes Arbeiten geht.

Der Evaluationsbericht wies uns darauf hin, wie wichtig das Moment des horizontalen Austauschens und Handelns für die Entwicklung ist: es ist sehr wichtig, dass sich die Projektpartner möglichst frei und unkompliziert miteinander austauschen. Die Partner fanden gerade jene Aspekte, denen sie am Anfang sehr ambivalent gegenübergestanden waren, besonders gewinnbringend, nämlich den innovativen und anspruchsvollen Charakter des Projekts und die Art des Projektmanagements. Bestätigt wurde uns auch, was wir erst mit großem Selbstzweifel und dann mit wachsendem Verständnis registrierten: der Fern- und Distanzaspekt und die Anwendbarkeit offener Vorgangsweisen muss auch den unterschiedlichen Qualitäten der Arbeit in der Ferne und vor Ort Rechnung tragen. Die Arbeit vor Ort ist intensiv, engagiert und vielversprechend. Die elektronische Arbeit über Distanz ist wichtig, aber für manche Aufgaben ist das Medium zu begrenzt. Mit einer reichen Ernte prozessrelevanter Einsichten nahmen wir unsere Supervision wieder auf und fanden eine gut geölte Tür zurück zum Projekt. Wir wurden uns zunehmend auch bewusst, wie wichtig der Abschlußbericht auch dafür sein würde, dass die Dinge für alle Beteiligten sichtbar werden, sowohl für die REREAL-Partnerschaft als auch für die künftige gemeinsame Arbeit am Manual.

Wir wurden von neuem als Koordinationsteam initiativ und aktiv. Wir überdachten unsere Arbeitsteilung und fanden zu einer klareren Differenzierung der Aufgaben.

Und so fanden wir einen Weg, der uns selbstständiger arbeiten ließ. Der Koordinator agierte im Bereich der Umsetzung, Margarete Wallmann sorgte für die Verbesserung der horizontalen Interaktionen, die Projektleiterin konzentrierte sich noch mehr auf die inhaltliche Arbeit. Damit gelang es uns, flexibler zu werden. Wir ließen genügend Raum für die Komplexität des Geschehens und konzentrierten uns auf die Anleitung durch Klarheit und Struktur. Alle Bereiche profitierten von diesem Schritt und das Projekt machte einen großen inhaltlichen Sprung nach vorne. Dem Projektteam gelang es nun besser, die verschiedenen Katalysatoren als Ressourcen des Projekts zu begreifen. Die Arbeit ist nach wie vor sehr anspruchsvoll, aber produktiv. Die nochmalige Verlängerung des Projektes um ein drittes Jahr und das Handbuch „Auf der Suche nach geeigneten Strukturen für offenes flexibles Lernen“ werden als positive Zeichen und als eine der vielen Bestätigungen für die Richtigkeit der von uns eingeschlagenen Vorgangsweise gesehen.

Ein modulares Konzept für die Ausbildung, die Ausbilder und die Anbieter im Bereich der Erwachsenenbildung Die Entwicklung eines Netzwerks für Lernbegleitung und die Ausbildung von Lernbegleitern

Margarete Wallmann

284

Der Ausbau von regionalen Bildungszentren

Die erste Überlegung zur Verbesserung der Weiterbildungs-Situation betrafen die Verkürzung der Wegzeit für potenzielle TeilnehmerInnen an Kursen, Lehrgängen etc., schließlich hatten bis Mitte der Neunzigerjahre immerhin 17,1% der burgenländischen TeilnehmerInnen mehr als 2 Stunden Wegzeit in Kauf genommen, um Kurse besuchen zu können. Also wurde der Ausbau von Regionalstellen der Erwachsenenbildung in Angriff genommen, die Einrichtung von regionalen Büros im südlichen und im nördlichen Burgenland. Zuerst entstanden Regionalstellen der Burgenländischen Volkshochschulen und des *Volkshochschulwerkes* in Oberwart (S) und Halbturn (N). Diese regionalen Büros sollten mehrere Aufgaben erfüllen:

- Bildungsberatung und Information über das Angebot in der näheren Region
- Motivierung von Interessierten, die in Kooperation mit den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern der Verbände ein bedarfsorientiertes Bildungsangebot entwickeln und durchführen
- Anlaufstelle und Büro für ehrenamtliche und nebenberufliche Mitarbeiter/innen durch die Bereitstellung der Büroinfrastruktur und die Beratung in Veranstaltungsplanung und -organisation
- Veranstaltungszentrum für Seminare, Kurse und Vorträge.

Diese Impulse zur strukturellen Innovation waren allerdings nicht friktionsfrei. Mit der Entwicklungsplanung für ein kooperatives Erwachsenenbildungsmodell wollten die Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung und die Abteilung für Erwachsenenbildung des BMUKA den Versuch unternehmen, die sehr vielfältige, aber auch fragmentierte institutionelle Landschaft der Erwachsenenbildung zu einem effizienteren System von Anbietern auszubauen. Durch die Koordination und Vernetzung der vorhandenen Ressourcen sollten drei wesentliche Ziele erreicht werden: der Zugang zu Bildungsangeboten im Land sollte „flächendeckend“ ermöglicht werden; die Planung und Organisation der Veranstaltungen, die Beratung und natürlich die inhaltliche Gestaltung der Kurse, Seminare und Vorträge sollten professionalisiert werden; was den im Zugang zur Weiterbildung betrifft, sollte die Chancengleichheit verbessert werden. Aber die budgetäre Situation erlaubte es nie, wirklich großzügig Überlegungen zur Überwindung von Institutionsbarrieren anzustellen – mehr oder weniger wurden wieder nur einzelne Institutionen und ihre Vorhaben gefördert. Und da es vor allem staatliche Stellen waren, die als Initiatoren und Förderer mit eigenen strukturpolitischen Interessen auftraten, begegneten ihnen die burgenländischen Verbände mit Skepsis. Eine Situation also, die die Kooperation und

das gegenseitige Vertrauen nicht gerade stärkte und das bislang eher distanzierte Verhältnis zwischen Förderern und Institution eher prolongierte.

Die beiden Regionalstellen waren der erste Versuch der Kooperation auf struktureller Ebene. Dabei standen wir vor der Schwierigkeit, die Regionalisierung voranzutreiben, ohne die bereits bestehenden örtlichen Bildungsstrukturen zu zerstören. Sowohl die 15 örtlichen Volkshochschulen als auch das in fast jeder Gemeinde vorhandene *Volksbildungswerk* verfügten bereits über eine gewachsene ehrenamtliche Struktur. Diese ehrenamtlichen MitarbeiterInnen sind wichtige Kontaktpersonen zu den Gemeinden, sie gewährleisten Bedarfsorientierung und Kontinuität. Auch hier waren bestimmte Konflikte vorprogrammiert: Sowohl über die Einbeziehung der ehrenamtlichen Mitarbeiter in die Planung von Vorhaben als auch über ein Honorierungssystem, das nicht zwei Klassen von MitarbeiterInnen schaffen sollte, muss weiter nachgedacht werden.

Auf Grund oder trotz dieser und anderer Probleme sehen die Institutionsvertreter die Entwicklung der Regionalstellen als positiv an:

1. Von den Mitarbeitern in den Regionalstellen können wesentliche Innovationen in die Region getragen werden. Die Erweiterung des „herkömmlichen“ Kursangebotes kann nachfrageorientiert geplant und durchgeführt werden, Projekte zu gesellschaftspolitischen Themen und regionsspezifischen Anliegen erreichen dadurch neue Zielgruppen.
2. Die Vernetzung von Bildungsinstitutionen mit Kulturinitiativen und Gruppen in der Region ermöglicht es erst, neue Zielgruppen zu erschließen und damit neue Wege der Zusammenarbeit von Kultur, Bildung und Sozialarbeit zu beschreiten.
3. Das Image der Institution als Servicestelle für die Erfüllung von Bildungswünschen konnte verbessert werden. Immer mehr Menschen melden ihren Bedarf an Bildung an, machen Programmvorschläge und arbeiten selbst aktiv vor Ort als BildungsorganisatorInnen mit.
4. Die Barrieren der Bevölkerung gegenüber der Zentrale konnten durch die Büros in der Region überwunden werden, sie sind zu einer Vermittlungsinstanz zwischen Region und Zentrale geworden.
5. Die regionalen Stellen sind auch Anlauf- und Beratungsstelle für die nebenberuflichen MitarbeiterInnen (Kursleiter). Dieser direkte Kontakt und die Möglichkeit zum Gespräch über die konkrete Bildungsarbeit sind ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätssicherung des Angebotes.

Was die inhaltliche Arbeit der regionalen Stellen betrifft, legte die *Regionalstelle Süd*, die den Bedarf des ärmsten und zurückgebliebensten Raumes decken soll, einen ihrer Schwerpunkte auf politische und interkulturelle Bildungsarbeit. Mit Vertretern der Roma wurden und werden kooperative Bildungsprojekte über deren Kultur und Lebenssituation durchgeführt, auch Kurse zur Wiederbelebung ihrer traditionsreichen Sprache und zur Nachholung von Bildungsabschlüssen wurden initiiert.

In der Folge konnten durch den Einsatz von Zielgebiet 1-Förderungen der EU neue und verbesserte Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in den Bereichen

- Bildungsservice und Bildungsberatung
- Regionales Bildungsangebot
- Schlüsselqualifikationen
- Zweiter Bildungsweg – vollständiges Kursangebot für das Südburgenland

geschaffen werden. Als weiterer Schwerpunkt fungierte die Förderung von sprachlichen Fertigkeiten, weil es zum einen in der Region einen besonders großen Nachholbedarf gab und noch immer gibt, zum anderen die Mehrsprachigkeit in der Region (sie verfügt über eine ungarische und kroatische Minderheit) und die geografische Lage, vor allem seit der Öffnung der Grenzen, zum Sprachlernen geradezu herausfordert. Festzustellen ist daher eine Expansion und ein Komplexerwerden der Sprachlernangebote. So werden zu bestimmten Themen, wie etwa Business-English, Intensivkurse organisiert, es gibt Zertifikat-Kurse, die mit dem Erwerb eines Sprachzertifikats abschließen. Alles das wird in verschiedenen Formen angeboten, in Wochenend- oder Ferienkursen, in geblockten Veranstaltungen, in kleinen Gruppen, in Einzelkursen oder auch von Sprachkursen innerhalb von Firmen (technisches Englisch und Ungarisch). In den Grenzzonen werden Sprachkurse angeboten, in deren Rahmen die Bewohner der Orte diesseits und jenseits der Grenze voneinander die Sprache lernen können. Es liegt auf der Hand, dass es – sollen die TeilnehmerInnen an den Sprachkursen von gut ausgebildeten und engagierten Fachkräften betreut werden – der regelmäßigen Weiterbildung der KursleiterInnen bedarf.

Die Nutzung des Potenzials der alternativen Lernformen hat sich vor allem im Zweiten Bildungsbereich als sehr fruchtbar erwiesen. Der Zweite Bildungsbereich ist ein Sektor der Erwachsenenbildung, der sich in den letzten Jahren regen Zuspruchs erfreut. Dabei geht es generell um das Nachholen von Bildungsabschlüssen – vom Hauptschulabschluss über die maßgeschneiderten Maturaformen Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung bis zum externen AHS-Abschluss –, die sich für berufliche Neuorientierung und Weiterbildung besonders anbieten. Mit diesen alternativen Lernformen gelingt es nun, jene Hürden und Schwierigkeiten abzubauen, die bislang das Nachholen von Abschlüssen so erschwerten. Es liegt auf der Hand, dass dieses Angebot in einer wenig entwickelten Region einen besonders großen Stellenwert hat.

Im Unterschied zum traditionellen Lehren wird bei alternativen Lernformen vor allem darauf geachtet, den Zugang zu Angeboten, Materialien und entsprechender professioneller Betreuung zu verbessern. Es wird versucht, die Lernumgebung, die Versorgung mit den notwendigen Unterlagen und die Gestaltung des Lernvorgangs möglichst benutzerfreundlich anzulegen. Dabei geht es um das Berücksichtigen der Lebens- und Arbeitssituation der Lernenden, insbesondere aber um das Schaffen von Brückenangeboten, mit deren Hilfe der Lernende möglichst effektiv an seinen bisherigen Erfahrungen anknüpfen und das bisher erworbene Wissen vielseitig nutzen kann. Die Lehrenden haben dabei die Aufgabe, durch ihr Fachwissen und ihre pädagogisch-didaktischen Kenntnisse den Lernenden eine optimale Lernbegleitung zu bieten. Ein dementsprechendes Angebot verlangt natürlich von den Anbieterinstitutionen und den Lernenden ein Umdenken und ein Arbeiten in neuen Strukturen. In gewisser Weise haben sich die beiden Hauptzentren, Eisenstadt im Norden und Oberwart im Süden, in diese Richtung orientiert, sie bieten alle Abschlussprüfun-

gen an, während in Güssing (S) und Halbtorn (N) Teilprüfungen abgelegt werden können. Informationen über all diese Möglichkeiten kann man auf regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen in den 7 Bezirken der Region erhalten.

Die räumlichen Strukturen der Region legen die Einführung von Formen von *open and distance learning* nahe: Die Institutionen bemühen sich durch ihre Initiativen den Abstand zum Lernenden zu verringern und ihm eine Reihe von Zugängen offen zu halten. Darüber hinaus bieten die neuen Technologien, aber auch Angebote des Selbststudiums die Chance, zeitliche und räumliche Distanzen zu überwinden und gewährleisten dennoch die notwendige persönliche Lernunterstützung. So wird unter anderem im Rahmen eines Pilotprojektes gerade die Anwendung von Selbststudienmaterialien für Deutsch und Englisch in zwei laufenden Kursen erprobt. Die Kursleiter erhalten parallel dazu in Workshops und durch persönliche Beratung kontinuierliche Unterstützung und Weiterbildung für die bessere Bewältigung ihrer Aufgaben. Außerdem sind in nächster Zukunft Ansätze zu telematikunterstützten Lernangeboten geplant.

287

Durch die Erprobung der eben angesprochenen Arbeitsformen hat sich herauskristallisiert, wie wesentlich der Erwerb von *Schlüsselfertigkeiten* des Lernens und Arbeitens ist. Zu diesen Schlüsselfertigkeiten gehören entwickelte Lese- und Schreibfertigkeiten, differenzierte kommunikative Kompetenzen, die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexion und die Fähigkeit, sich angesichts neuer Aufgabenstellungen orientieren zu können. Diese Schlüsselfertigkeiten wurden für bestimmte berufliche Anwendungssituationen modifiziert und in das Lernangebot übernommen. Die Schwerpunkte sind

- Kommunikation und Konfliktmanagement
- Persönlichkeitsentwicklung
- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit
- Wirtschaft und Tourismus
- Politische Bildung und Gemeinwesen.

Darüber hinaus werden auch Kurse für und innerhalb von Unternehmen organisiert (z.B. Telefonmarketing), Ausbildungslehrgänge für Lebens- und Sozialberater, einen Kurs, der Adoptiveltern Hilfestellungen leistet, und spezielle Kursmaßnahmen für benachteiligte Zielgruppen, z.B. Basisbildung und Lernhilfen für Roma-Kinder und Integrationskurse für Ausländer. Nicht unerwähnt bleiben sollen auch die Projekte für politische und interkulturelle Bildung, insbesondere ein Projekt, das sich mit dem Thema Vorurteile und Rassismus beschäftigte und kürzlich mit dem Ludwig Hartmann-Preis ausgezeichnet wurde.

Der Hauptteil der Arbeit, um diese Kurse zu Stande zu bringen und zu organisieren, wird von lokalen Zentren geleistet, und zwar in erster Linie von ehrenamtlichen Mitarbeitern. Die Vorteile dieser lokalen Zentren liegen auf der Hand: die Arbeit wird von langfristig und kontinuierlich tätigen Gruppen gemacht, die über einen guten sozialen Zusammenhalt verfügen. Sie kennen die Wünsche und Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung und können flexibel mit ihnen umgehen. Ihre Hauptangebote sind Gesundheit, Kreativität, Sprachen, Wirtschaft und Computer (EDV). Allein die Bur-

genländische Volkshochschule verfügt über 15 solcher Einrichtungen, 13 davon sind unabhängige lokale Zentren, zwei widmen ihre Tätigkeit den Bedürfnissen der kroatischen bzw. der ungarischen Minderheit. Geplant ist schließlich noch eine eigene Volkshochschule für Roma.

Bildungs- und Qualifikationsberatung in den Regionalstellen der Volkshochschulen

288

Dass im Burgenland ein akuter Handlungsbedarf bezüglich der Einsicht in die Notwendigkeit besteht, bestimmte Fähigkeiten zu lernen, wurde bereits hervorgehoben. Ebenso wurde erwähnt, dass diese fehlende Einsicht sowohl bei ArbeitnehmerInnen als auch bei UnternehmerInnen anzutreffen ist. Dabei ist gerade die Weiterbildungsbereitschaft der ArbeitnehmerInnen und das Finden qualifizierter MitarbeiterInnen in der Region eine wichtige Voraussetzung für die Ansiedlung neuer und insbesondere auch innovativer Betriebe. Beide Seiten unterschätzen manche Qualifikationsbereiche und fragen sie nicht nach, obwohl klar ist, dass sie in Zukunft an Wichtigkeit gewinnen werden. Und beide Seiten hatten – jedenfalls bis vor einiger Zeit – beträchtliche Informationsdefizite über das bestehende Weiterbildungsangebot.

Mit dem Begriff Bildungsberatung ist übrigens mehr gemeint als die einfache Weitergabe von Information, auch wenn dies natürlich ein wichtiger Bestandteil der Beratung ist. Aber sie allein reicht nicht aus, vielmehr geht es darum, die Situation der Ratsuchenden zu thematisieren, ihre Lebensgestaltung und Lebensausrichtung ebenso anzusprechen wie Fragen bezüglich speziell geeigneter Bildungswege. Bildungsberatung umfasst so unterschiedliche Bereiche wie Schulberatung, Ausbildungsberatung, Weiterbildungs-, Lern- und Qualifizierungsberatung, sie unterscheiden sich voneinander hinsichtlich der Zielgruppen, der Inhalte und der angestrebten Ziele. In der Fachliteratur findet man darüber hinaus noch häufig die Trennung der Bildungsberatung in zwei große Teilbereiche: in die Qualifikationsberatung, die primär als unternehmensbezogen verstanden wird – ihr Ziel ist die Personalentwicklung in Betrieben –, und die Weiterbildungsberatung, die primär personenbezogen ist (Lernberatung, Berufsberatung u.a.m.). Die bisherige Praxis hat gezeigt, dass Bildungsberatung in den burgenländischen Institutionen vor allem in Form von Weiterbildungsberatung stattfindet.

Der bereits angesprochene akute Handlungsbedarf in der Region führte zu dem Entschluss, die Beratungstätigkeit zu verstärken und eine Art Eingangsberatung zu kreieren: Um die eigentlichen konkreten Qualifikationsmaßnahmen überhaupt erfolgreich durchführen zu können, sollten und mussten Anstrengungen gesetzt werden, die zu einer Veränderung der alten, tief liegenden Einstellungen und Sichtweisen führen. Durch verstärkte Beratungstätigkeit und die Initiierung von Qualifikationsverbänden sollten neue Weiterbildungsangebote geschaffen werden. Durch die Beratung und die Vernetzung kleinerer Unternehmen und die Koordination mit Anbietern von Bildungsprogrammen wurde daran gegangen, ein auf die Bedürfnisse der Region, der Betriebe und der Arbeitskräfte abgestimmtes Weiterbildungsnetz zu entwickeln. Die geplanten Qualifikationsverbände – zwischen den Betrieben einerseits und zwischen Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen andererseits – sind für die in der Region

bestehenden kleinen und mittleren Betriebe eine wichtige Basis, da sie aus eigener Kraft meist nicht in der Lage sind, ausreichende betriebsinterne Weiterbildungsmaßnahmen für sich selbst zu organisieren.

Ein besonderes Feld für die Beratungstätigkeit und die Schaffung von entsprechenden Qualifizierungsangeboten ist der Auf- und Ausbau der Tourismusregionen. Der Neuaufbau von Tourismusregionen erforderte ein differenziertes Know-how und vor allem die Entwicklung des Bewusstseins von Kundenorientierung, Dienstleistungsqualität, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft. Nur in Zusammenarbeit mit den Betroffenen und Schritt für Schritt kann ein entsprechendes kundenorientiertes Bewusstsein Eingang finden.

Neben der Regionalisierung der Bildungsberatung wurde somit die stärkere Konzentration auf Qualifikationsberatung bei burgenländischen Betrieben und Unternehmen und auf deren Bedürfnisse abgestimmte Weiterbildungsprogramme (gemeinsame Entwicklung betriebsnaher Qualifizierungspläne für einzelne Betriebe oder für Qualifikationsverbände) zu einem neuen, für die Zukunft äußerst wichtigen Schwerpunkt.

Gestützt wurden diese Aktivitäten durch den Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung, in dem besonders auf die Notwendigkeit der engen Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen einerseits und ArbeitnehmerInnen und Unternehmen andererseits hingewiesen wird. Er sieht die Berufsreifeprüfung als einen ersten Schritt zur Verbreiterung der Höherqualifizierung von AbsolventInnen des dualen Systems und der berufsbildenden mittleren Schulen. Weitere Ansätze, die im Aktionsplan zu finden sind:

- Kostenlose Bildungsberatung und -information
- Nutzung von Synergien durch Kooperationen
- Schaffung regionaler multifunktionaler Bildungszentren
- Förderung der Chancengleichheit
- Ausbau von Programmen zur Verbesserung des Zugangs zur Erwachsenen-/Weiterbildung für wenig versorgte Gebiete sowie für Benachteiligte.

Seit Sommer 1996 existiert in den burgenländischen Volkshochschulen die Bildungsberatung. Ihre Tätigkeit führte auch zu Innovationen im Rahmen der Vorbereitungslehrgänge zur AHS-Externistenmatura, *Beamtenaufstiegsprüfung* und Studienberechtigungsprüfung; sie betreffen vor allem eine Umorientierung in Richtung mehr Offenheit der Lernprozesse in diesen sehr formalen Bereichen des Lernens, um sich dem Ziel höherer Selbstverantwortung und Selbstorganisation zu nähern (*offenes Lernen*). Mit der Umsetzung folgender Maßnahmen wurde begonnen, um dieses Ziel zu erreichen:

1. Ausbau und qualitative Verbesserung der Beratungstätigkeit mit KursteilnehmerInnen und KursleiterInnen
 - Besseres Verständnis der Lernbedingungen, Lernkompetenzen, Erwartungen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen

- Förderung der Lernprozesse durch die KursleiterInnen durch zunehmende Orientierung auf mehr Selbstorganisation der TeilnehmerInnen
2. Organisation und Koordination auch von Kleingruppen (4-6 Teilnehmer)
- An Stelle von regelmäßigen Treffen mit den KursleiterInnen treten terminliche Vereinbarungen nach Bedarf und persönlichen zeitlichen Ressourcen
 - Individuelles Eingehen der KursleiterInnen auf Fragen und Probleme der Teilnehmer führt zu größerer Effizienz – weniger Unterrichtseinheiten zur Bewältigung des Lernstoffes bringen Einsparungen sowohl für die TeilnehmerInnen als auch für die Institution
3. Orientierung auf die Anwendung und Evaluation vorhandener Selbstlernmaterialien

Zielgruppenorientierte offene Weiterbildung für ExpertInnen

Viel war bisher die Rede von der Bedeutung und Notwendigkeit der Weiterbildung. Diese Notwendigkeit betraf und betrifft selbstverständlich auch die in der Weiterbildung Tätigen im Burgenland. Deshalb setzte die Burgenländische Konferenz der Erwachsenenbildung (BUKEB) Impulse zur Professionalisierung der Bildungsinstitutionen, indem sie ab 1997 einen Lehrgang zur *Aus- und Weiterbildung von MitarbeiterInnen in der beruflichen, betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung* initiierte und schließlich organisierte. Im Rahmen eines 1 ½ Jahre laufenden Kurses wurden wichtige didaktische, methodische und kommunikative Kompetenzen vermittelt. Genauer gesagt ging es in diesem ersten Lehrgang um die Entwicklung von

- gruppenbezogenen Leitungsfähigkeiten
- sozialen Steuerungs- und Interventionskompetenzen
- methodischer Gestaltungsfantasie.

Der Lehrgang, der gemeinsam vom IFF (Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, Klagenfurt und Wien) und TOPS Berlin (Training Organisationsentwicklung Personalentwicklung Supervision) konzipiert wurde, umfasste 12 zwei- bis fünftägige Blöcke und wurde mit einem Zertifikat abgeschlossen. Die Themen der Seminare waren relativ breit gestreut, sie reichten von „Lehren und Lernen in und mit Gruppen“ über „Konzeption und Organisation von Bildungsveranstaltungen“ und drei Didaktik-Blöcken bis zu Schwerpunkten wie „Arbeits- und Bildungsmarkt im Burgenland“ und „Konflikte und schwierige Situationen in der Bildungsarbeit“. Darüber hinaus mussten die TeilnehmerInnen innerhalb des Lehrgangs ein Weiterbildungsprojekt an ihrer Arbeitsstelle entwickeln und entsprechend den Lehrgangsinhalten realisieren.

Da der Lehrgang mit einer Begleitforschung gekoppelt war, die zugleich als Evaluation diente, konnten die Erfahrungen und Einschätzungen der TeilnehmerInnen und TrainerInnen mit dem Lehrgang erhoben werden. Es zeigte sich, dass er einhellig als sehr gelungen empfunden wurde und die TeilnehmerInnen das Gefühl hatten, unmittelbar brauchbares Handwerkszeug erlernt und auch persönlich davon profitiert zu haben.

Die Evaluation erbrachte auch wichtige Hinweise für die Weiterführung des Lehrgangs. Eine zielgruppenorientierte Weiterentwicklung legte ein dreistufiges modulares Konzept mit einer Eingangsstufe und zwei Ausbaustufen nahe. Damit entstand ab 1999 ein flexibles Modell, das dem Bedarf der Nachfrager (EB-Institutionen und Betriebe) jederzeit entsprechen kann:

1. Ein Basislehrgang, der Grundlagen der Bildungsarbeit entwickelt, geeignet für Personen, die bisher keine Erfahrung mit seminarartigen und selbstreflexiven Lernformen gesammelt haben. Sie haben hier die Möglichkeit, sich ein solides Handwerkszeug für ihre Arbeit zu holen, und können gleichzeitig überprüfen, ob diese Form der Weiterbildung für sie so interessant ist, dass sie sich noch weiter qualifizieren wollen.
2. Ein (darauf aufbauender) Lehrgang, der Weiterbildungskompetenz vermittelt.
3. Aufbaumodule zur Weiterbildung, eine Art „Train the Trainer-Lehrgang“.

Ein weiterer Baustein bei der Aus- und Weiterbildung der ExpertInnen ist ein überregionaler Lehrgang für BildungsberaterInnen. Dabei wird versucht, dem Konzept der Bildungsberatung die entsprechende fachliche Fundierung zu geben und die dort eingebrachten Erfahrungen aus den verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung für die Differenzierung des Beratungsangebotes zu nutzen.

Mit den beiden Lehrgängen und den Fortbildungsmodulen wurde ein den Bedürfnissen der Erwachsenenbildner in der Region entsprechendes Weiterbildungssystem geschaffen, das weiterentwickelt werden kann und soll. In Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und den bisherigen Initiatoren und Trägern werden Überlegungen über eine Fortsetzung und Institutionalisierung der Weiterbildung angestellt, die vielleicht sogar zur Gründung einer Weiterbildungsakademie führen könnten. Die Finanzierung soll, wie bisher, über Förderungsmittel von Bund, Land und EU erfolgen.

Überinstitutionelle Bildungsberatung und Aufbau eines Netzwerkes für Bildungsberaterinnen

Ein weiterer Baustein im Zuge des kooperativen Entwicklungsprojektes „Bildungsberatung Burgenland“ ist die wissenschaftliche Begleitung des Projektes, in deren Rahmen zwei ExpertInnentreffen veranstaltet wurden, die im Juni und im Dezember 1999 zu diesem Thema stattfanden. Sie sollten einen Grundstein legen für künftige Anstrengungen, Bildungsberatung flächendeckend und überinstitutionell in der gesamten Region zu verankern. Untersucht und debattiert wurde die derzeitige Situation auf diesem Sektor. Wenn sich auch die eingeladenen Institutionen beträchtlich voneinander unterscheiden – und zwar sowohl bezogen auf ihre Zielgruppe als auch darauf, welche Bedeutung der Bildungsbereich im Rahmen ihrer Aktivitäten hat –, lassen sich dennoch ähnliche Kategorien aufstellen, in die sich die Ratsuchenden unterteilen:

- Berufliche Aus- und Weiterbildung: In vielen Einrichtungen bildet dieser Bereich den Schwerpunkt der Beratungstätigkeit. Die Anliegen reichen von Beratung bei der Wahl von Schule, Beruf und Ausbildung über Weiterbildungsmöglichkeiten

für einen Wiedereinstieg (Umschulungen, Zusatzqualifikationen, Bewerbungen) bis hin zur Unterstützung bei der Suche nach beruflicher Veränderung und Karriereplanung.

- Allgemeine Erwachsenenbildung: Darunter fallen Beratungen bezüglich Sprachkursen, Freizeit, Gesundheit, persönliche Weiterbildung u.a.m.
- Allgemeine Informationen: Viele Ratsuchende wollen einen allgemeinen Überblick über Bildungsmöglichkeiten, aber auch Informationen über konkrete Kursangebote (z.B. Kursprogramme) erhalten.
- Spezifische Probleme: Betrifft vor allem Institutionen mit spezifischen Zielgruppen, z.B. werden jugendspezifische Fragen an die Kinder- und Jugendanwaltschaft herangetragen, Landwirte wenden sich mit bestimmten Problemen an das Ländliche Fortbildungsinstitut etc.

Obwohl die Gruppen von Ratsuchenden heterogen sind, ähneln sich die Formen der Beratungen auffallend. Meist handelt es sich um eine Mischform der im Folgenden aufgelisteten Arten der Beratungstätigkeiten (die Reihung entspricht der Häufigkeit der Nennungen):

1. Gespräch: Sie sind in allen Einrichtungen ein wichtiger Bestandteil der Beratungstätigkeit. Die Bandbreite erstreckt sich von der telefonischen Auskunft bis hin zu persönlichen Gesprächen, in deren Verlauf alle Möglichkeiten der Weiterbildung unter Berücksichtigung der persönlichen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten erörtert werden. Auch die Möglichkeit von Abendterminen ist in vielen Institutionen vorgesehen.
2. Informationsmaterial: Broschüren, Fachliteratur, Adressen und Telefonnummern von Bildungseinrichtungen sind sehr gefragt.
3. Neue Informationstechnologien: Viele Einrichtungen nutzen neue Technologien in Form von Selbstinformationssystemen und der Bereitstellung von Berufsinformationssoftware oder solche zur Unterstützung der BeraterInnen durch Datenbanken, vor allem der BUKEB-Bildungsdatenbank „Bildungsinformation Burgenland“ (<http://www.bukeb.at>) – siehe weiter unten. Wenig von den Ratsuchenden genutzt werden derzeit immer noch Anfragen über Kursangebote per Email.
4. Informationsveranstaltungen: Die Organisation von Informationsveranstaltungen in Form von Vorträgen, Seminaren, Gruppenberatungen (v.a. für Schülerinnen), und Tagungen sind eine immer noch beliebte und effiziente Form der Beratung.
5. Weiterverweisen: Die Spezialisierung einzelner Institutionen auf bestimmte Zielgruppen und Inhalte macht es häufig erforderlich, Ratsuchende an andere Institutionen weiter zu verweisen.

Was die Struktur der Ratsuchenden bei der im Mai 1998 eingerichteten überinstitutionellen Beratungsstelle der BUKEB an der Förderungsstelle betrifft, so erbrachte eine statistische Auswertung des vergangenen Jahres folgende Ergebnisse: 75 % der KlientInnen sind Frauen im Alter zwischen 16 und 50 Jahren. Etwa die Hälfte von ihnen ist arbeitslos und nimmt Bildungsinformation und -beratung zusätzlich zur Betreuung beim Arbeitsmarktservice in Anspruch. Zur Klientel der Beratungsstelle gehören WiedereinsteigerInnen, die ihr Wissen erweitern möchten; Jugendliche nach erfolgreichem Schulabschluss oder SchulabbrecherInnen, die eine ihrer Ausbildung

und ihren Interessen entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeit suchen; Personen, die mit ihrer gegenwärtigen Arbeitssituation unzufrieden sind und durch Weiterbildung eine Verbesserung oder berufliche Neuorientierung suchen; Bildungsinteressierte, die sich ihrer persönlichen Weiterbildung widmen.

Ein wichtiger Tagesordnungspunkt des ExpertInnentreffens im Dezember war die Präsentation und anschließende Diskussion eines Forschungsvorhabens zum Thema „Bildungsberatung Burgenland“, in dem neben der Erarbeitung theoretischer Grundlagen, der Darstellung laufender theoretischer Diskussionen und der Aufarbeitung der Geschichte der Bildungsberatung in Österreich auch die derzeitige Situation der Bildungsberatung im Burgenland erhoben werden soll. Die Diskussion erbrachte neue Anregungen, die in die Fragebögen einfließen werden, mit denen ab Jänner 2000 die entsprechenden Institutionen bedacht werden sollen.

293

Im Zusammenhang mit diesem Projekt entstand auch der Newsletter Bildungsberatung Burgenland, der seit Oktober 1999 alle zwei Monate erscheinen soll. Er ist als Medium zum Informationsaustausch zwischen den BildungsberaterInnen und zwischen ihnen und dem wissenschaftlichen Begleitteam gedacht. Er enthält Kurzinformationen, aktuelle Termine, Web-Sites und Literaturhinweise.

Aufbau einer erweiterbaren Bildungsdatenbank

In den letzten zehn Jahren bekam die Verfügbarkeit von Wissen über Einrichtungen und Veranstaltungen einen immer höheren Stellenwert. Ursprünglich stützte sich die Arbeit in den Bildungsberatungsstellen hauptsächlich auf Broschüren und anderes schriftliches Informationsmaterial, ab dem Jahr 1993 bekam das Bereitstellen von Information mit der Gründung des Vereins EBIS (*Erwachsenenbildungs-Informationsservice*) eine neue Dimension. Der Verein arbeitete an der Erstellung einer österreichweiten Bildungsdatenbank, die zuletzt rund 25.000 Angebote umfasste. Sie wurde regelmäßig gewartet und nach einem einheitlichen System beschlagwortet. Bildungsangebote wurden auf diese Weise leicht abrufbar. Bis Oktober 1997 informierte EBIS über Telefonhotline und nachfolgende Zusendung von Materialien kostenlos und anbieterneutral über Bildungsangebote für Erwachsene. Mit Ende des Jahres 1997 wurde EBIS aus finanziellen Gründen eingestellt.

Im April 1998 gelang es schließlich, aufbauend auf dem Know-how von EBIS eine Erfassung der rund 1.700 Bildungsdaten der burgenländischen WeiterbildungsträgerInnen vorzunehmen. Die Daten wurden dann im Auftrag der Burgenländischen Konferenz für Erwachsenenbildung (BUKEB) ins Internet gestellt. Das war hoch an der Zeit, denn seit längerem schon beklagten Weiterbildungsinteressierte, über das Angebot der Erwachsenenbildung zu wenig oder schlecht informiert zu sein. Kein Wunder, ist doch die Zahl der Anbieter hoch, das Angebot breit gefächert und dynamisch, sodass individuelle Bildungssuchende mit traditionellen Mitteln einfach keine Chance haben, das bestehende Bildungsangebot zu überblicken. *Transparenz, Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit* der Angebote sind heute ausschlaggebende Qualitätskriterien von professioneller und bedürfnisgerechter Beratung und Information. Dies ist nur mit Unterstützung einer Datenbank möglich, die überregional und insti-

tutionsübergreifend, also institutionsunabhängig, alle Weiterbildungsdaten so erfasst, dass die Abfrage sowohl für Bildungsberater als auch für Bildungsinteressierte eine echte Entscheidungshilfe bietet. Nun können BeraterInnen zur Unterstützung ihrer Arbeit zu einer Datenbank zugreifen, in der die einzelnen Veranstaltungen, Seminare und Lehrgänge nach einem konsistenten System beschlagwortet und zugeordnet sind. Es ist möglich, nach Themengebieten und Stichworten den gewünschten Kursinhalt abzufragen, aber auch nach den Kriterien, wann und wo der Kurs stattfinden soll, wieviel er kosten soll, welche Voraussetzungen notwendig sind, ob und wie die Weiterbildungsmaßnahme gefördert wird. Die in der Datenbank erhobenen und aktualisierten Bildungsbereiche sind: Sprachen, EDV, Basisbildung, Zweiter Bildungsweg, berufliche Ausbildungsmaßnahmen (Umschulungen, berufsbegleitende Lehrgänge), berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Vorträge, Tagungen zur allgemeinbildenden und politischen Bildung.

So bietet das Internet einerseits die Möglichkeit, die Grenzen der Institutionen und der Regionen zu überschreiten und andererseits die Chance, regionale und institutionale Identitäten zu fördern. Damit ist ein weiterer nicht unwesentlicher Schritt in Richtung Demokratisierung von Bildung geleistet worden. Ab Jänner 2000 werden im selben Datenbanksystem die Bildungsangebote von Wien und Niederösterreich enthalten sein.

Ausblicke und Wünsche

Mit der allmählichen Rückbesinnung der Regionalpolitik auf die Stärkung und Förderung endogener Entwicklungsfaktoren gewinnt Bildung einen neuen Stellenwert, sind doch Innovation und Qualifikation seit einiger Zeit höchst beliebte Begriffe. Regionalentwicklung, verstanden als Prozess der politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Gestaltung eines Lebensraums, braucht allerdings das Zusammenwirken aller in der Region wirksamen Kräfte.

Viele Bildungsprojekte, die für sich den Anspruch erheben, Regionalentwicklung zu initiieren oder zu begleiten, scheitern meist an den eigenen Ansprüchen. Nicht selten ist es der Pioniergeist einzelner, der ein Projekt trägt. Langfristige Entwicklungen brauchen aber neben kompetenten MitarbeiterInnen auch die Aussicht auf Kontinuität. Deshalb braucht auch Regionalentwicklung und die sie begleitende Bildungs- und Kulturarbeit Strukturen, die Kontinuität garantieren.

Eine einzelne Institution kann dies nicht einlösen. Es wird in Zukunft nötig sein, dass Institutionen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung, aber auch anderer Bereiche, sowohl projektbezogen als auch regional mehr zusammenarbeiten, um ihre Rolle als Begleiterin von regionalen Entwicklungsprozessen wahrnehmen zu können. Das große Ziel aber ist es, ein *Netzwerk von Bildungsberatungsstellen* in der Region zu entwickeln, das den BildungsberaterInnen gegenseitigen Erfahrungsaustausch und Unterstützung ermöglicht und den Ratsuchenden mehr Übersicht über das Angebot an Information und Beratung bieten soll. Eine wissenschaftliche Begleitstudie, von der weiter oben schon die Rede war, soll den Status quo der Bildungsberatung erheben und die Richtung der weiteren Aktivitäten ausloten. Folgende Arbeitsschritte sind geplant:

- Erhebung von bestehenden Beratungsaktivitäten und -einrichtungen im Burgenland, Schwerpunkt ist die Bildungsarbeit mit Erwachsenen
- Erwartungen und Bedürfnisse von Ratsuchenden – Erkundung und Erhebung
- Entwicklung und Professionalisierung der Arbeitsstelle „Bildungsberatung überinstitutionell“ an der Förderungsstelle des Bundes für das Burgenland
- Vorschläge für den Aufbau eines vernetzten Systems für Bildungsberatung im Burgenland mit Modellcharakter.

Für die wissenschaftliche Begleitung macht dies eine prozessorientierte Forschung notwendig. Im Sinne der Handlungsforschung, des „action research“, ist die Rolle der ForscherInnen so angelegt, dass die wissenschaftliche Begleitung eine Unterstützung für die Beteiligten sein soll. Die Bestrebungen, alle Beteiligten mit einzubeziehen und zu faktischem Handeln anzuregen, bedeutet, dass die ForscherInnen nicht nur als neutrale Beobachter fungieren, sondern aktiv in die zu erforschenden Prozesse einbezogen sind. Bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentariums ist es daher notwendig, die Wünsche und Vorstellungen der „beforschten“ Institutionen mit einzubeziehen.

Noch eine weitere Vernetzung wird gerade aufgebaut, ein *bundesweites Informationsnetzwerk für BildungsberaterInnen*. Da

- das Berufsbild von BildungsberaterInnen stark an Bedeutung gewinnt und mit hohen Erwartungen verbunden ist
- viele BeraterInnen weit gehend isoliert tätig sind und eine kontinuierliche Informationsbeschaffung mit hohem Aufwand verbunden ist
- von einzelnen BeraterInnen spezifisches Wissen erarbeitet wurde, interessante Forschungsprojekte durchgeführt werden und regionale Arbeitsgruppen entstehen

ist geplant, BildungsberaterInnen der Erwachsenenbildung eine Internet-Plattform anzubieten, die eine kontinuierliche Verbreitung von Informationen über neue Entwicklungen und Dienstleistungen und somit sowohl den Erfahrungsaustausch als auch einen Diskussionsprozess rund um die Bildungsberatung gewährleistet.

Schritte zur Professionalisierung der Weiterbildner, etwa durch die Errichtung der bereits erwähnten Weiterbildungsakademie, und zur verstärkten Öffentlichkeitsarbeit im gesamten Bereich der Erwachsenenbildung werden weitere wichtige flankierende Maßnahmen sein, um Bildung zu einem wesentlichen Faktor in der Region zu machen.

Abkürzungen

CALL-Programme	Traditionelle Grammatikübungen und Vokabel-Lernprogramme, die erstmals auf DOS eingesetzt wurden
BM	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BUKEB	Burgenländische Konferenz der Erwachsenenbildung
EBIS	ehemaliges Erwachsenenbildungs-Informationsservice

Eine Medienstelle als offenes Lernangebot mit tutorieller Begleitung an einer oberösterreichischen Volkshochschule

Zusammengestellt aus Material von Paul Kaspar (bb.)

MEDIATHEK

Selbstlernzentrum für Sprachen an der Volkshochschule in Linz

Hintergrund

Die Idee von einem Selbstlernzentrum für Sprachen entstand im Herbst 1991, als in der Linzer Volkshochschule die ersten Bücher, Audiokassetten, Lernvideos und CALL-Programme für Englisch geprüft und zum Teil auch angekauft wurden. Der Leiter der Mediathek des Eurocentre in Köln war auf Einladung von Frau Gertrude Wührheim, der Leiterin der Sprachenabteilung der VHS Linz, nach Linz gekommen, um über die Erfahrungen des Kölner Selbstlernzentrums für Sprachlernende zu sprechen. Frau Wührheim hatte bereits einige Selbstlernzentren, vor allem in der Schweiz, besucht.

Die Idee war ein Selbstlernzentrum für Sprachen an der VHS Linz einzurichten, das bereits existierende Sprachlabor in ein modernes Sprachzentrum zu verwandeln, alles, was es an bereits entwickelter Technologie auf dem Hardware-Sektor gibt, mit einzu beziehen, die Qualität des Sprachunterrichts zu verbessern und den Studenten ein Service anzubieten, das einer modernen Sprachschule entspricht.

Pädagogische Überlegungen

Forschung und Lehrerfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung haben gezeigt, dass die Gruppen von Lernenden dort sehr heterogen sind und dass diese Heterogenität auf einer Vielzahl von Faktoren beruht:

- Die Studenten, die einen Kurs in einer VHS belegen, haben unterschiedliche Erwartungen, kurz- und längerfristige Ziele, verschiedene sprachliche Voraussetzungen und Erfahrungshintergründe mit dem Lernen.
- Die Erwartungen sind verschieden, was den Unterrichtsstil und die methodischen Vorgangsweisen beim Lernen betrifft. Manche Studenten erwarten einen auf den Lehrer konzentrierten Unterricht, andere lernen lieber selbstständig.
- Die Studenten haben unterschiedliche Zielvorstellungen. Manche wollen mehr Grammatik lernen, andere kommunizieren lieber, wieder andere suchen soziale Kontakte.
- Die Studenten haben unterschiedliche Lernstrategien, kognitive, assoziative etc., und man muss zwischen verschiedenen Typen von Lernenden unterscheiden (visuelle, auditive, kinästhetische Lernende); die Lehrer müssen in ihren Unterrichtsmethoden darauf eingehen.
- Außerdem muss man natürlich berücksichtigen, dass die Studenten auch unterschiedliche Lernfähigkeiten besitzen.

Diese Heterogenität kann in einem Kurs nie ganz beseitigt werden, und deshalb können gewisse Aufgaben in einem Selbstlernzentrum besser erfüllt werden – man spart kostbare Unterrichtszeit, die Zeit für das repetitive, monotone (Auswendig-)Lernen wird aus dem Unterricht verbannt. Auf diese Weise wird eine Reihe von Lehr- und Lernprozessen ermöglicht und so eine vielseitige und vielschichtige Lernumgebung geschaffen. Das verbessert die Qualität der Kurse und Seminare der Volkshochschule als Lehrinstitution.

Studenten, die bereits einen Kurs belegt haben, können während der Öffnungszeiten der Mediathek – unabhängig von der Kurszeit – dort üben, und sie können die Medien benutzen, die für sie am geeignetsten sind. Potenzielle und neue Studenten können sich auf Kurse, die sie vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt besuchen wollen, vorbereiten.

Geschichte des Hintergrunds

Anfang 1992 besuchte Dagmar Baker das Eurocentre in Köln. Frau Baker besaß die Vollmacht, ein Selbstlernzentrum an der Volkshochschule zu entwickeln, Englisch sollte die erste Stufe sein. Wenig später, im Herbst 1993, wurde die Mediathek vom Linzer Bürgermeister offiziell eröffnet. Im Sommer 1995 wurde dem Englischen noch Deutsch als Fremdsprache (1. Einstiegsangebot) hinzugefügt, die romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch und Spanisch) waren als dritte Stufe für den Sommer 1996 geplant. Im Herbst 1996 wurden die finanziellen Mittel drastisch eingeschränkt, nur ein Einführungskurs in Französisch wurde angeboten. Die finanziellen Mittel wurden danach zusätzlich eingeschränkt, was die Entwicklung der Mediathek noch mehr verlangsamte.

Ausrüstung

Hardware

Das vorhandene Sprachlabor (14 Audio-Plätze) wurde umorganisiert, um es in eine kommunikativere Lernumgebung für Sprachen zu verwandeln und um Video-Ausrüstungen für bis zu 8 Personen unterzubringen (2 Videorecorder mit Kopfhörern, manche von ihnen mit kabelloser Infrarotsteuerung, um eine flexiblere Sitzordnung und Abspielmöglichkeit zu erlauben). Darüber hinaus gibt es 4 PCs mit Kopfhörern, damit zwei Studenten gleichzeitig an einem Computer arbeiten können.

Alles in allem ist es möglich, mit einer Gruppe von 12 – 15 Personen zu arbeiten, obwohl es dann ein bisschen eng werden könnte.

Software

Bücher, Audiokassetten, Videos, CALL-Programme (traditionelle Grammatikübungen und Vokabel-Lernprogramme, erstmals auf DOS eingeführt), die neuerdings durch CD-ROMs ergänzt wurden.

Sämtliches Lernmaterial besteht aus bereits publiziertem und kommerziell produziertem Material. Eine Lehrerin versuchte in ihrer Freizeit ausgezeichnetes Material zu produzieren, das speziell auf die Studenten der VHS abgestimmt war, doch es stellte sich bald heraus, dass dies für die Schule zu teuer war, wenn man das Material etwas umfassender gestalten wollte.

Alle Audio- und Videokassetten wurden mit viel Aufwand in kleine, separierbare Einheiten aufgeteilt, damit die Studenten die gewählten Aufgaben sofort finden können. Zu allen Audio- und Videokassetten gibt es begleitende Mitschriften und Arbeitsblätter, die wiederum in kleine Einheiten aufgeteilt sind. Zusätzlich gibt es viele Originalvideos über eine Reihe von Themen, begleitet von kurzen Resümees.

Außerdem soll auch mit Bookplus gearbeitet werden, einer sehr umfassenden Datenbank, die von Lehrern und Studenten gleichermaßen benützt werden kann. Aber bisher gibt es noch keine offizielle Zustimmung.

Schwierigkeiten / Probleme

Zielgruppen

Alle Sprachstudenten, die an der VHS Linz einen Sprachkurs belegt haben. Die Lehrer wurden aufgefordert, eine Mediathek-Stunde in ihren Lehrplan aufzunehmen. Zuerst war das freiwillig, als Einführungsangebot, später wurde es für Englischlehrer zur Verpflichtung. Sie mussten die Mediathek einmal pro Semester mit ihren Klassen besuchen und erhielten auch eine Vergütung ihrer Vorbereitungszeit (die ziemlich umfangreich ist), was sich wiederum auf die Kurskosten auswirkte.

Dann erhielten die Studenten Gelegenheit, die Mediathek selbstständig zu besuchen, nachmittags und/oder abends, und (vor allem auf dem PC) zu üben, was sie im Unterricht gelernt hatten. Für Französisch und Deutsch blieben die Besuche weiterhin freiwillig.

Die Mediathek war als *zusätzliche, unentgeltliche Dienstleistung für die Studenten* gedacht und erwies sich bei Studenten und Lehrern gleichermaßen als großer Vorteil und Erfolg.

Als zweite Zielgruppe gelten Menschen, die keinen regelmäßigen Kurs besuchen können, aber dennoch selbstständig und nach einem flexiblen Zeitplan eine Sprache lernen wollen.

3 Untergruppen waren ursprünglich vorgesehen: Alleinlernende, kleine Gruppen von Lernenden, Lernpartnerschaften. Bisher haben wir nur die Alleinlernenden. Die Idee mit kleinen Gruppen von Lernenden zu reduzierten Preisen wurde wieder aufgegeben, da nicht genug Platz für die Studenten vorhanden war, um Lernerfahrungen auszutauschen, Lernschwierigkeiten und -probleme zu diskutieren oder sich mit ihren Tutoren zu treffen.

Die Werbung beschränkte sich auf den VHS-Bereich, nämlich auf Handzettel innerhalb der Volkshochschule und Informationen im VHS-Kursbuch.

VHS-Lehrer wurden aufgefordert, sich zu Tutoren ausbilden zu lassen, und mit Hilfe eines erfahrenen Lehrers fand ein ganz grundlegendes und freiwilliges Training statt. Die Gruppe war restlos begeistert und lieferte sehr gute Ideen und Vorschläge, doch die Volkshochschule stufte die Tutorenausbildung als nicht wirklich notwendig ein und finanzierte sie nicht.

Man versuchte, sich die finanzielle Unterstützung von anderen Quellen zu holen und im Oktober 1995 kam Dr. Christian Kloyber vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl zu einem Workshop nach Linz. Wieder war das Interesse der Lehrer sehr gross und Frau Baker bereitete zusammen mit anderen VHS-Lehrern eine Art einleitendes Arbeitsdokument, das „Projekt VHS Linz – Strobl 1995“, vor, mit der Aussicht auf zukünftige finanzielle Förderungen. Aber es gab leider keine Fortsetzung.

Seit dem Herbst 1998 wurde die Zeit, in der die selbstständigen Benutzer Anrecht auf tutorielle Betreuung haben, im Mediathek-Angebot reduziert (von 3 x 90 Minuten auf 2 x 90 Minuten, plus Mediathek-Zeit).

299

Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass selbst die erfahrendsten oder in der akademischen Arbeit versierten Lernenden ein beträchtliches Mass an tutorieller Lernbegleitung brauchen, um ihre Begeisterung und ihre Lernziele aufrecht zu erhalten und sich zwischen dem reichlich angebotenen Lernmaterial und den zahlreichen Lernmethoden nicht zu verirren.

1997 wurde ein Unkostenbeitrag für VHS-Studenten eingeführt, die die Mediathek nachmittags und abends benutzen. ATS 50,- pro Nachmittag/Abend (3 Stunden) oder ATS 400,- für ein Semesterticket (4 x pro Woche). Im Oktober 1998 wurden die Öffnungszeiten auf 2 Stunden pro Nachmittag und Abend gekürzt (3 x pro Woche), wobei der Preis gleich blieb.

Außerdem ist der Besuch der Mediathek nicht mehr im Kursprogramm enthalten. Doch die Studenten können die Mediathek mit ihrem Lehrer besuchen (was als zusätzliche Extra-Stunde verrechnet wird), der Preis ist ATS 90,- pro Person (das soll die Kosten des Lehrers und die allgemeinen Unkosten der Mediathek decken). Das bewirkte eine fast lückenlose Konsumverweigerung der Studenten, die sich wiederum in den zusätzlichen Öffnungszeiten an den Nachmittagen und Abenden niederschlägt.

Als nächster Schritt wandte sich die VHS an Unternehmen und Studenten, die betriebswirtschaftliche Kurse an der Volkshochschule besuchen, sowie an Studenten, die ihre Prüfung zum Frühjahrstermin machen (Internationale Cambridge-Zertifikate).

Es ist noch zu früh für sichtbare Ergebnisse.

Zukunft

Finanzielle Unterstützung unsicher. Geplant war die Kooperation mit anderen Selbstlern-Zentren, tutorielle Begleitung via PC.

Benutzer/Zielgruppen

1. Stufe: Alle Sprachstudenten an der Volkshochschule
2. Stufe: Selbstständig Lernende, die keinen Kurs an der VHS besuchen können
3. Stufe: Unternehmen

Personal

1 freier Mitarbeiter, 2 Studenten (derzeit 1 Student)

Aufgaben

Entwicklung der Mediathek: Das Konzept als solches, seine verschiedenen Stufen, die zukünftige Entwicklung, vom pädagogischen, technischen und logistischen Standpunkt.

Inhaltliches

Ankauf und Gewichtung von Lernmaterial, Adaptierung und Verwaltung des Materials für die Mediathek.

Workshops für die Lehrerfortbildung

Allgemeine Einführung in die Mediathek, in ihr Material, wie man es benützt, Hardware und Software, wie man mit Gruppen in der Mediathek arbeitet, CALL-Workshops, CD-ROM-Workshops, Video-Workshops, Technik und Pädagogik.

Ausbildungsangebot für Tutoren

Lernberatung für Lehrer/Tutoren und selbstständig Lernende, sowie für Kursteilnehmer, erste Ansprechperson für selbstständig Lernende, Suche nach geeigneten Tutoren.

Verwaltung

Allgemeine Verwaltung, Datenbank-Verwaltung, Budget-Verwaltung, Bestand-Verwaltung, usw.

Dezember 1998

Wie geht es mit der Mediathek weiter

Derzeit ist eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Mag. Christian Muckenhuber damit beauftragt, ein Konzept für ein Selbstlernzentrum im Neuen VHS-Gebäude zu erstellen: Im neuen Selbstlernzentrum (SLZ) soll ein Schnittpunkt zwischen der städtischen Bibliothek und der VHS-Linz entstehen.

Eine Kooperation wird angestrebt.

Das SLZ soll Folgendes bieten

Zugang zu neuen Technologien, CD-ROMs, Internet-fähige Arbeitsplätze, Zugang zu Informationsdiensten im Internet, Bücher, Audio-, Videokassetten (Kosten für den Besucher gering halten, leichter zugänglich machen)

Tutorielle Beratung und Begleitung

- Erweiterung der Fachbereiche: vom Sprachbereich (derzeit in der Mediathek) auf EDV, berufliche Ausbildung, usw.
- Schwerpunktmäßige Fachberatung (an verschiedenen Tagen): Vorträge, Diskussionen, Treffen von Selbsthilfegruppen
- Finanzierung: Einnahmen durch Besucher und durch das städtische Budget

Mediathek – Stand Mai 2000

Derzeit läuft die Mediathek auf Sparflamme

Entwicklung von Selbststudienmaterialien für das Sprachlernen

Gitta Stagl

301

Am Beginn unserer Arbeit stand damals der Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht. Die Abteilung wollte ein breit angelegtes, projektorientiertes, überinstitutionelles Netzwerk im Bereich Erwachsenenbildung in Kooperation mit der Bildungsredaktion und der Wissenschaftsredaktion des Österreichischen Rundfunks. Dieses Kooperationsprojekt sollte der Bildungsarbeit neue Impulse geben: arbeiten und lernen mit Textquellen und Literatur. Unsere Aufgabe im Rahmen dieses Projekts bestand darin, die vielschichtige Geschichte der Beziehung zwischen dem geschriebenen Wort und seiner Rolle beim Verständnis und der Entnahme durch unterschiedliche Formen der Lektüre und der Auseinandersetzung mit ihr zu untersuchen und einen umfassenden Reader zu publizieren. „Literatur Lektüre Literarität“ beschäftigte sich mit der Art, wie Texte aufgenommen, interpretiert und „neu“ geschrieben werden. Die Bandbreite des Buchs reichten von wissenschaftlicher Forschung über die verschiedenen Ausdrucksformen des Künstlerischen zu den Ausdrucks- und Einsatzformen im alltäglichen Leben. Aus diesem theoretischen Werk ergaben sich eine Reihe von Folgepublikationen über die Beziehungen zwischen Zeichen, Bildern, Klängen und Worten. Das Studium dieser Beziehungen ist immer auch ein Studium der sich ändernden Formen des Sehens, des Aufnehmens und des Begreifens. Folgepublikationen waren unter anderem „Akustisches, Visuelles, Literarisches“, „Texte, Bilder, Töne“ und Altenhubers „Universitäre Volksbildung in Österreich 1895 – 1937“.

Unsere Arbeit führte uns durch die Geschichte, durch eine Reihe von Ländern, von Fachdisziplinen und Sprachen. Parallel zu unserer Projekt- und Publikationsarbeit boten wir begleitende Workshops an und zwar für Kurs- und Projektleiter in der Erwachsenenbildung – vom Zweiten Bildungsweg bis zum wissenschaftlichen Vortrag. Unser Ziel war, mit sinnlichen und praktischen Techniken, bei denen es um die Integration unterschiedlicher Sicht- und Erzählweisen geht, zu experimentieren und diese auszubauen. Während dieser Workshops stellte sich sowohl bei denen, die sie leiteten, als auch bei denen, die unterrichtet wurden, bald heraus, dass jede einzelne dieser Techniken Resultat eines Übersetzungsvorgangs ist: es wird von einer Sprache in eine andere übertragen. Jede Art, sich ein Bild zu machen, etwas zu verstehen, ist Ergebnis einer Reihe von übersetzerischen Tätigkeiten.

Aus diesen Erfahrungen und den sich daran anschließenden schriftlichen Reflexionen wurde empirisch fassbar, dass verschiedene Arten des Sprechens (und auch des Schreibens) verschiedene Ausdrucksformen hervorbringen und dass sich aus dem Austausch, der Interaktion, zwischen den verschiedenen Arten, etwas zu erfassen und

zu formulieren, auch tatsächlich neue Perspektiven ergeben. Der Stellenwert des Sprachlichen, der Sprache und des Wissens über Sprache zeigte sich deutlich. Daraus entstand die Gewissheit, dass Sprache ein grundlegendes und weitreichendes Instrument jedes Versuches ist, das zu verstehen, was um uns vorgeht. Bei den Workshops wurde sichtbar, dass jeder Teilnehmer seine eigene „Sprache“ hatte, über die er sich das Wie und Was erklärte. Besonders deutlich aber wurde, wie wichtig es ist, sich intensiv austauschen zu können, miteinander und auch mit Texten, Filmen, Radiosendungen. Es wurde evident, dass der Dialog das Instrument ist, das Texte lebendig macht und dies natürlich auch für jede Art, zu lernen und an Dinge heranzugehen, Geltung hat.

Wir entdeckten im Zuge dieser theoretischen und seminaristischen Arbeit, dass selbstständige Lernformen durch den Einsatz von Texten, die den Lesenden einladen, seine eigenen Geschichten einzubringen und die präsentierten Geschichten fortzusetzen, an Qualität gewinnen. Es stellte sich heraus, dass selbst Texte aus weit zurückliegenden Jahrhunderten, mit unverstelltem Blick gelesen, eine reiche Quelle sind: aus ihnen lässt sich herauslesen, wie erfinderisch Lehren sein kann, sie lassen sich als unterschiedliche Erzähl- und Darstellungsweisen studieren und sind Inspirationen für die Fantasie und die Vorstellung. Wir begannen uns vorzustellen, was es heißen kann, diese voneinander getrennte Prozesse als ein verbundenes Gewebe zu nutzen und begannen diese Darstellungsweisen und -ebenen als unterschiedliche Sprachen zu bezeichnen. Sprache in diesem Verständnis ist die je charakteristische Ausdrucksweise von Gedanken, für Dinge und Fakten. Sie ist aber auch Ausdruck verschiedener Arten, an etwas heranzugehen, etwas aufzunehmen und zu verarbeiten. Aus diesen Überlegungen entstand das Vorstellungsmodell der Übersetzungstätigkeiten: es wird übersetzt vom Gedanken zum Begriff, vom Begriff zum Objekt und vom Objekt zu neuen Kreationen.

Bei der Arbeit mit Texten und Textbezügen moderner Autoren fanden wir einen Zugang dazu, wie die Stimmen der Autoren immer schon Ergebnis des Dialogs mit anderen Schreibenden sind und auch Ergebnis eines inneren Dialogs mit wechselnden Rollen, einmal Schreibender, einmal Lesender. Dadurch verstanden wir mehr von der Beziehung zwischen den „gewöhnlichen“ Schreibenden und den „gewöhnlichen“ Lesenden. Von da an begannen wir, Texte immer als Dialogangebot zu betrachten und diese so aufzubereiten, dass sie möglichst offen für das Herstellen von Anschlüssen sind: als Erfahrung und historischer Hintergrund verschiedener Denkwirklichkeiten.

Durch unsere Arbeit im Projekt und durch die Publikationen und Workshops begann eine sehr intensive Beschäftigung mit der angelsächsischen Tradition, in der das Produzieren und Verbreiten von Literatur viel stärker in die öffentliche Auseinandersetzung eingebettet ist als hierzulande. Wir machten uns vertraut mit den verschiedenen Kampagnen zur Bekämpfung der funktionellen Illiteratität – so wird ein eingeschränktes Repertoire im Umgang mit Lesen und Schreiben bezeichnet, das es dem Betroffenen erschwert, von seinen Möglichkeiten in vollem Umfang Gebrauch zu machen – und waren überrascht, zu wie viel neuen Einsichten und Erkenntnissen diese Kampagnen führten: zu neuen Formen und Kreationen im Bereich der Buchproduktion, beim Produzieren von Radio- und Fernsehserien und bei der Art

und Weise, wie man sich an neue Zuschauer, Leser und Zuhörer wandte. Wir hatten Zugang zu einer reichen Quellenlage an Forschungsarbeiten, die uns das Spektrum von Zugängen, Untersuchungsebenen und Aspekten erfahren ließen. Damit bestätigte sich für uns, dass selbstständiges Lernen, die Fähigkeit, sich selbst zu helfen und sich über Lektüre neue Dinge anzueignen, keinen Gegensatz zu Unterstützung, Begleitung und Gruppenlernen bildete, sondern einander wechselseitig ergänzten und förderten.

Etwa zur Zeit dieser unserer Entdeckungen erhielten wir einen weiteren Auftrag, nämlich Materialien für das Selbststudium in Form von Modulen zu produzieren. Die Bildungslandschaft befand sich um Umbruch. Der wachsende Bedarf nach größerer Durchlässigkeit zwischen den Sektoren und die zunehmende Nachfrage nach besseren und zahlreicheren Angeboten für Erwachsene, die an das bisher Gelernte anschließen wollten, manifestierte sich zwar etwas verspätet, aber umso vehementer auch im Bildungsbereich.

Der Rahmen für den Auftrag zur Materialienproduktion war wie folgt definiert: Lernende sollten in die Lage versetzt werden, unter unterschiedlichen Settings selbstständig zu arbeiten und zu lernen. Unsere Aufgabe bestand darin, ein wohl durchdachtes Material zu gestalten, das dieser Art zu arbeiten theoretisch und methodisch entspricht und die essentiellen Begleitleistungen und tutorielle Abstützung zu einem Teil des Materials zu machen. Das so konzipierte selbstständige Lernen sollte durchwegs begleitet werden von einem passend geschnürten Repertoire an Lernbegleitangeboten – von der Eingangsberatung über psychologisch-didaktische Lernunterstützung zu den Tutorien –, all das sowohl für das Methodenwissen als auch für das Gegenstandswissen.

Wir hatten uns mit der Entwicklung der Open University beschäftigt, und zwar von den Anfangstagen an – damals als Physik um sechs Uhr früh in Kooperation mit BBC angeboten –, befassten sich mit der Regionalisierung der tutoriellen Angebote und Betreuungsformen bis hin zur Arbeit mit den Spitzenprodukten der neuen Technologie. Wir waren vor allem daran interessiert, zu verstehen, wie Angebote für Lernende, die kein abgeschlossenes und nachgewiesenes Gegenstandswissen hatten, aussehen konnten, und zwar so, dass sie eine gute Basis bieten, um anzusetzen und das „wettzumachen“, was den Interessierten bisher an „Lern“erfahrung entgangen war.

Bei dieser Suche stießen wir auf das National Extension College Cambridge. Dieses College hatte erkannt, dass mangelnde Kenntnisse über die Studienrichtung oder das Studienfeld sowie fehlende Vorstellungen vom Arbeitsaufwand und von der Zeitökonomie ein anfangs unterschätzter Faktor waren. Das National Extension College Cambridge hatte sich mit diesem Graubereich befasst und in der Folge zu seinem Arbeitsfeld gemacht. Wir befassten uns nun mit Geschichte und Werdegang und mit den produzierten Materialien und besuchten das National Extension College. Dabei ergab sich, dass sich so manche von den Open University-Angebote trotz anfänglicher Begeisterung abgewandt hatten, weil sie sich unsicher gefühlt hatten und nicht zutrauten, den Anforderungen entsprechen zu können. Viele Interessenten hat-

ten kaum Erfahrung mit systematischem Lernen und fürchteten daher, nicht mithalten zu können.

Dieses Aufgabenfeld wurde bald der Grundstein für die Arbeit des National Extension College Cambridge. Anfänglich betrachtete man es als die kleine Schwester der Open University, die vor allem Brücken und Hilfestellungen für die Klientel der Open University bot. Bald aber konzentrierten sie sich ganz auf die verschiedenen Formen und Bedürfnisse, die dort angesiedelt waren, wo keine der traditionellen Bildungsinstitutionen etwas anzubieten hatten – nennen wir den Bereich einmal „Zwischenlernen“. Das NEC bot berufsbildende Kurse und Lehrgänge an, Lehrgänge für den Pflichtschulabschluss in einzelnen Fächern, Lehrgänge zum Nachweis des Maturaniveaus. Die Hauptarbeit bestand vor allem in der Entwicklung von Materialien. Letztere wurden sehr gut angenommen, was vor allem überzeugte, war das Kombinationspaket: Materialien zum Selbstlernen und tutorielle Begleitung. Beide wurden vor allem für den Lernenden als Einzelperson entwickelt. Dann aber begannen sich auch die Institutionen der mittleren und höheren Ausbildung für diesen Ansatz zu interessieren. Daraus entstand etwa das Konzept der „Flexy Studies“ (ein Kombinationspaket an Materialien für ergänzendes Selbstlernen zu institutionalisierten Ausbildungsgängen). Das NEC offerierte auch tutorielle Betreuung für externe Studenten aus aller Welt.

Uns beeindruckte vor allem die Bandbreite und der modulare Charakter dieser Materialien, besonders auf Pflichtschul- und Maturaniveau. Die Geradlinigkeit des Layouts überzeugte uns ebenso wie die strukturelle Klarheit. Das Material passte besonders gut zu unserer Zielsetzung: der Gang durch die Materialien sollte dialogisch vor sich gehen, auch bei den Übungen und Aufgaben sollte das dialogische Prinzip beibehalten bleiben.

Dank all dieser Erfahrungen entwickelten wir den sogenannten idiomatischen Ansatz. Die Arbeit mit ganz unterschiedlichen Quellen aus verschiedenen Bereichen quer durch die Zeitalter, Kulturen und Sprachen zeigte uns, dass das Übertragungsproblem in Sprache notwendiges Element jener Seite der Sprache ist, die immer wieder mehrdeutig, also offen bleibt und nicht formalisierbar ist, also nach kreativem Umgang verlangt. Dieses schöpferische Element des Sprachumgangs und Sprachgebrauchs ermöglicht jedem Menschen, die Sprache in seiner ganz eigenen Weise zu nutzen, ohne agrammatisch zu werden. Wir hatten uns auch ausführlich mit den Transferprozessen in der sogenannten Muttersprache, beschäftigt und waren dabei auf den Reichtum der vielen Subsprachen gestoßen und damit auch auf die Möglichkeiten, sich mit Hilfe von sprachlichem Ausdrucksvermögen einen eigenen Ausdruck zu schaffen. Zur Erläuterung ein Beispiel aus dem Österreich des 19. Jahrhunderts: Der Dramatiker machte von einer Sprache Gebrauch, die sehr pathetisch und sehr starr war, er setzte sie dafür ein, über ganz essentielle Grundtatsachen des Lebens zu sprechen. Der andere, Johann Nepomuk Nestroy, bediente sich flüchtiger Anspielungen aus dem Französischen, dem Italienischen, dem Wienerischen und dem Rotwelsch, der Gaunersprache des 19. Jahrhunderts, die tief verwurzelt ist im kulturellen und historischen Zeitkontext. Es ist nach wie vor fast unmöglich, diesen Kontext in eine andere Sprache zu übertragen, geschweige denn, Nestroys Stücke in einer anderen Sprache aufzuführen.

Unsere Beschäftigung mit Sprache, auch mit den angewandten Sprachen der Benutzer, hier natürlich beschränkt auf das Deutsche und das Österreichische, führten zu der Entwicklung und zur Umsetzung einer Art von Sprachlernen, die sich mehr an Bedeutungselementen und Bedeutungsfeldern orientierte als an der Arbeit mit dem Lexikon oder dem abprüfbareren Grammatikwissen. Wir verließen und verlassen uns auf die Entnahme von Sinn und Bedeutung und auf erfahrungsgeleitete Arten der Sprachanwendung und des Sprachgebrauchs. Der Lernende soll dabei weniger mit Worten, die geborgt sind, malen und diese in scheinbar gleichen kommunikativen Situationen gebrauchen, er soll sich vielmehr am Erkennen des Kontextes, für den er Sprache braucht, orientieren und lernen, dies in Sprache zu fassen. Ein Beispiel zur Illustration wäre die Phrasierung „How do you do?“ im Englischen: Wir würden diese Phrase nicht so sehr als die wirklich englische Phrase, die es zu erlernen gilt, vermitteln. Unser Ausgangspunkt wäre eher, dies von der gleichsam entleerten deutschen Phrase „Wie geht es Ihnen?“ her zu entwickeln – auch diese Frage verlangt selten nach einer wirklichen Antwort, es sei denn, das ganz kurze „Danke, gut“. Wir benutzen also den Sprachkontext und den sprachlichen Ausdruck, um den Lernenden zu zeigen, dass sich eine Sprache nicht in Worten oder Begriffen, auch nicht in isolierten Bedeutungen darstellt und erlernen lässt, sondern dass es sich dabei um Strukturen und Konzepte handelt, die ebenfalls eine Geschichte haben und ein Spielraum für das Entwickeln von Geschichten zulassen.

Wir haben also diesen Ansatz entwickelt und ihn mit dem verbunden, was wir als Umsetzung des dialogischen Prinzips bezeichnen. Lernen ist für uns immer eine Kommunikation, die zwei Seiten hat. Der jeweilige Ausgangspunkt des Lernenden initiiert den Prozess des sich klar Werdens, was eine bestimmte sprachliche Eingabe bedeutet, was ein Text aussagt, was die Verbindung von einem Bild und einem Text andeutet. Aktiv ist dabei aber nicht nur der Lernende als Prozessor, aktiv sind auch die Texte, die Bilder, die Verbindungen, denn in ihnen wird ebenfalls etwas ausgesagt und vorgebracht. Der Lernende kann nur an dem Geschehen teilhaben – sei dies nun Gelehrtes, zu Gewinnendes, Berichtetes –, wenn es ihm gelingt, einen Bezug herzustellen, wenn er also Fragen aufwerfen und Antworten verlangen kann. In jedem Fall kann er nur anknüpfen, wenn er seinen eigenen Erfahrungs- und Wissenshintergrund mobilisiert, von ihm ausgeht, zu ihm zurückkommt und ihn mit dem ihm Angebotenen ergänzt und es integriert.

Dieses dialogische Prinzip ist für den Erwachsenen, der lernt, von großer Bedeutung. Der Erwachsene bewegt sich in seinem Leben selbstständig, blickt auf eine längere Geschichte von Erfahrungen zurück, die ein unverwechselbarer Teil von ihm selbst sind, und er hat sich im Laufe seines Erwachsenenlebens auch Möglichkeiten geschaffen, um an vielfältigen Erfahrungen anzuknüpfen und von ihnen zu profitieren. All das, indem er mit Sprache, eigentlich über Sprache arbeitet. In Anlehnung an die von John Dewey, Jerome Bruner und Leon Wygotski vorgebrachten Theorien betrachten wir Sprachlernen als eine Art Erfahrungslernen. Wir setzen die Sprache so ein, dass sie zu einem Mittel wird, um den Erfahrungshintergrund des Lernenden anzuleuchten und laden ihn dazu ein, seine sprachlichen Fertigkeiten praktisch umzusetzen und sich durch dieses Handeln neuer Instrumente und Werkzeuge zu bedienen, um sprachlich besser zu verstehen und die Sprache facettenreicher einzusetzen. Der instrumentelle Charakter dieses Lernens spiegelt sich noch einmal in der Art wie-

der, wie überdacht und resümiert wird. Reflektiert werden Einsatz und Gebrauch, und die dabei zur Anwendung gelangten Instrumente lassen sich wieder wie eine Art Sprache gebrauchen.

Das Material des NEC passte für ihren Zweck vorzüglich und es schien uns genau das Richtige, um diese Art des Lernens auch in Österreich einzuführen. Uns ging es um Arbeitsmaterialien auf Maturaniveau, allerdings sollte damit auch den Bedürfnissen des Zweiten Bildungswegs, also von Menschen, die bereits beruflich ausgebildet sind und auch lange Jahre berufstätig waren, entsprochen werden. In den 80er Jahren war eine Art Universitätsvorbereitungslehrgang eingeführt worden. Nun bedurfte es keiner abgeschlossenen Matura mehr, um die Universitätsreife nachzuweisen, ab nun benötigte man nur mehr die Studienberechtigungsprüfung. 1997 wurde eine neue Art Maturaprüfung eingeführt, die Berufsreifeprüfung. Auch diese Prüfungsform wurde in sehr kurzer Zeit breit angenommen. Wir wollten also ein umfassendes Maturavorbereitungsmaterial ausarbeiten, das sich sowohl für die Externistenmaturaprüfung (eine große Anzahl von Prüfungsfächern mit zwölf Vorprüfungen) als auch für die zwei anderen maturaähnlichen Formen eignet.

Wir hatten Glück. Wir erhielten die Lizenz, um das A-level Material für Englisch zu adaptieren, wir adaptierten es von einem Material für Muttersprachler und Englisch als zweiter Sprache und machten es zu einem Material für Englisch als Fremdsprache. Von Untersuchungen und durch unsere Erfahrungen in der Erwachsenenbildung wussten wir, was die Hauptschwierigkeiten jeder Form komplexeren Lernens sind, wir konnten die Uneinheitlichkeit des Wissensstandes und der Erfahrungsniveaus, wussten, dass die Lernenden unterschiedliche Kompetenzniveaus haben und unterschiedliche Fähigkeiten, diese zu zeigen und dass sie sie auch in ganz anderen Situationen zeigen.

Daher haben wir von Anfang an versucht, uns auf diese verschiedenen Ansprüche und Bedürfnisse einzustellen: wir haben Texte aus ganz unterschiedlichen Gebieten zusammengestellt, wir setzen diese in sehr praxisnahen Schreib- und Kommunikationsanlässen ein und ermutigten so den Lernenden, wirklich bei seiner Zugangsweise zu bleiben und für diese die passenden Vorgangs- und Ausgangsweisen zu finden. Wir ließen sie dies in einer Reihe von Übungen ausprobieren, damit sie auch herausfinden konnten, was dem eigenen Zugang entspricht und doch der Lösung einer Aufgabe gerecht wird. Wie bei einer Perlenkette werden die verschiedenen Übungen ein- und aufgefädelt, die Verbindungsstränge erlauben einen immer größeren Spielraum und nehmen die Angst vor komplexeren Aufgaben. Die Methode, die dabei zur Anwendung kommt, verlässt sich ganz darauf, den Einsatz und Umgang von Sprache in einen nicht-sprachlichen Zusammenhang zu stellen und damit die Tür zu öffnen, sodass der sprachliche Kontext in den gewöhnlichen, alltäglichen Kontext wie von selbst hineinstolpert.

Der Leitfaden oder die Leitlinie durch das Lehrgangsmaterial ist eine Praxis der Bewusstwerdung, wie Sprache angewendet wird, wie man über sie nachdenken kann, während man sie gebraucht und wie man durch regelmäßig eingebaute Feedbacks den sprachlichen Weg, den man gegangen ist, bewerten und einschätzen kann. Die Lernenden werden davon abgebracht, auf rein mechanisch repetitive Formen des

Arbeitens und Lernens zurückzugreifen, und dazu angeregt, ihre Sprache auszuforschen und ihre sprachlichen Fähigkeiten kennen zu lernen, und zwar natürlich wieder mit den Mitteln der Sprache. Der Lehrgang beginnt mit einem Einführungsmodul. Er macht mit den Methoden bekannt und zeigt auch, was methodisch wichtig ist, wenn man allein arbeitet oder mit einer Gruppe Gleichgesinnter oder mit einem Tutor – von Angesicht zu Angesicht oder virtuell –, als Teilzeitstudium oder als Vollstudium oder auch mit selbstständigen Lernsequenzen als Teil eines Vorbereitungslehrgangs.

Das Material, von dem wir sprechen, ist bereits in verschiedenen Settings und in unterschiedlichen Gruppen eingesetzt und getestet worden. Es wurde als Ergänzungs- und Zusatzmaterial zur Maturavorbereitung in Präsenzkursen verwendet – mit ausgiebigen Phasen des selbstständigen Lernens und dem Auftrag und Angebot zur individuellen Umsetzung. Es hat sich als Bezugsmaterial für selbstständige Lernformen sehr bewährt, die kontinuierlich tutoriell begleitet werden und mit geblockten Lehrphasen kombiniert sind. Es hat sich auch bewährt als Lehrgangsmaterial für individuelles Arbeiten, unterstützt von einer regelmäßigen tutoriellen Begleitung über Email, Post und Telefon. Über einen Zeitraum von zwei Jahren ist sowohl das Maturalehrgangsmaterial für Englisch als auch ein Maturalehrgangsmaterial für Deutsch, das Lernfeld Sprache in Anlehnung an das Konzept und die Struktur der NEC-Materialien selbst entwickelt hat, in einer Reihe von Erwachsenenbildungseinrichtungen zum Einsatz gekommen. Der Einsatz und die Vermittlung mit den Materialien wurde begleitet von regelmäßigen Workshops und einer Reihe von Tutorien mit Lehrergruppen und mit einzelnen Lehrern, mit Trainern und Beratern, um sie auf diese neue Arbeit des Lehrens vorzubereiten.

Die gesamte Projektperiode, in der es um die Anwendung dieses Ansatzes und der Lehrgangsmaterialien ging, bestand auch im systematischen Sammeln der Rückmeldungen der drei wichtigen Akteure: die Koordinatoren in den Institutionen, das Lehrpersonal bzw. die Vermittelnden und die Lernenden. Von Anfang an war es als Aufgabenstellung des Projektes definiert, dass die Tauglichkeit und Anwendbarkeit des Materials untersucht werden sollte, um noch mehr Wissen darüber zu gewinnen, welche Ressourcen zusätzlich verfügbar sein sollten und wie das Angebot an Lernbegleitleistungen besser zu gestalten ist. Diese kontinuierliche Prozessbegleitung und das durchgängig durchgeführte Monitoring brachten viele wichtige Informationen, die unmittelbar in einer verbesserten Gestaltung des Materials Eingang finden werden.

Die Erkenntnisse haben aber auch darüber hinaus sehr viel gebracht: Die Arbeit mit Ressourcen ist für das unterstützende Lehren und das unterstützte Lernen von großer Bedeutung. Ebenso bedeutend ist das differenzierte Know-how und das Repertoire des lehrenden Tutors. Denn die Ausbildung der Lehrer erfolgt entweder über eine pädagogische Akademie oder an der Universität und ist stark am Gegenstandswissen orientiert, kaum an pädagogischen und lerntheoretischen Fragestellungen. Bislang gibt es sehr wenig Angebote, die eine systematische Auseinandersetzung mit Lehrformen versuchen, die sich vor allem aus der Vermittlung von gegenständlichem Wissen ergeben, und sehr stark an einer institutionalisierten Arbeitsform mit Kindern und Jugendlichen orientiert sind, sodass diese offener werden für den Erlebnishorizont erwachsener Menschen und „gereifter“ Persönlichkei-

ten. Ein Teil des sich Zutrauens, das so wichtig ist, wenn es um das selbstständige Einteilen der Zeit geht, um das Anwenden von Selbstlernetechniken, um verschiedene Methoden des selbstständigen Lernens, ist die Bereitschaft sowohl des Lernenden als auch des Lehrenden, zu untersuchen und zu beobachten und sich darüber Rechenschaft zu geben, welche Prozesse sich zwischen der lernenden Person, dem zu lernenden Inhalt und den Werkzeugen des Lernens entwickeln. Dieses Herangehen ist für die meisten Menschen etwas ganz Neues – für die Lernenden und für die Lehrer. Sie alle sind daran gewöhnt, dass es ein vorgeschriebenes Lernpensum und eine zeitlich festgelegte Abfolge und Durchführung gibt. Sie sind gewöhnt, dass es Lehrbücher gibt, die wie eine Art Reling für das Lernpensum fungieren und dass man sich auf regelmäßig stattfindende Zwischenprüfungen verlässt.

Unterstützte selbstständige Lernformen verlangen nach klaren Orientierungs- und Steuerungshilfen. Die Bewertungstechniken sind ein wichtiger Teil der Anleitung des Lernenden und vermitteln zwischen dem Lernziel, dem Lernstil und den Lerntechniken. Das Know-how, dessen es bedarf, um so zu arbeiten, muss von den Lehrenden zur Kenntnis genommen werden; und es muss so aufbereitet und vermittelt werden, dass es zu dem jeweils eigenständigen Weg zu lehren und zu beraten passt. Wenn der Lehrende nicht die Möglichkeit hat, bei seiner eigenen Zugangs- und Vorgangsweise zu bleiben, wird es ihm wohl kaum gelingen, dem Lernenden dabei zu helfen, diesen Weg zu finden und bei ihm zu bleiben. Alle diese genannten Aspekte sind ein ganz wichtiger Teil der Umsetzung und der Einführung dieser Lernformen. Es eröffnet einen großen Spielraum für die Lehrenden, sie können sich mehr auf die Gesichtspunkte konzentrieren, die für sie besonders wichtig sind – sie arbeiten vielleicht eher thematisch oder eher literaturbezogen, oder sie kombinieren beides –, und sie können die Arbeit an der Sprache gezielter und leichter mit den tiefen Schichten der Aneignung von sachlichem Wissen verbinden. Ein großes Problem jeglichen Sprachlernens und im Besonderen des Sprachlernens mit Erwachsenen, die sich nun wieder an mit Prüfung verbundenes Lernen heranwagen, sind Selbstvertrauen und Selbstkenntnis. Es zeigt sich, dass durch die gezielte Förderung und den genauen Umgang mit verschiedenen Ausgangspunkten und Kompetenzniveaus durch diese Art von Lernen ein sehr anspruchsvolles Kompetenzniveau zu erreichen ist.

Selbstständige Lernformen sind eine Novität in der österreichischen Bildungslandschaft, und neu ist auch das offene Herangehen an das, was unter dem Begriff des ressourcenorientierten Lernens firmiert. Ressourcenorientiertes Lernen ist ein Lernen, das die Arbeit mit Quellen, ergänzenden Unterlagen und Medien, die nicht unmittelbar verfügbar sind, zu einem zentralen Qualitätsmerkmal macht. Dieses Lernmodell hat sich in anderen Ländern Europas, etwa in den angelsächsischen und den skandinavischen Ländern, bereits stärker etabliert. Dort gibt es eigene Einrichtungen, die sich nachdrücklich dem zur Verfügung stellen und Suchen nach Ressourcen widmen. Das sind Bibliotheken, Mediatheken, aber auch einschlägige Ressourcenbörsen. Lernfeld Sprache ist auch eine Ressourcenbörse im Bereich Sprachlernen und selbstständige Lernformen. Dieses ressourcenorientierte Lernen ist eng mit dem Bewusstsein verbunden, wie wichtig Recherche- und Suchtechniken sind, wenn es um das gezielte Beschaffen von Unterlagen geht. Individualisierte Lernangebote stellen sehr hohe Ansprüche an das Lehrpersonal. Es bedarf auch einiger Zeit, ehe die positiven Effekte dieser Art des Lernens sich bemerkbar machen, und ehe deutlich wird,

dass das Lehren und das Lernen in diesem Fall gerichteter und strukturierter wird und zur gleichen Zeit ungehemmter und uneingeschränkter.

Ein Problem, das sich unter anderem auftut, ist das von einheitlichen Standards für das Lehren und Lernen, besonders im Bereich Erwachsenenbildung. Diese Standards sollen keineswegs davon ablenken, dass es vor allem darum geht, der Verschiedenheit der Fortbildungsbedürfnisse des Lehrpersonals entgegenzukommen. Vielmehr sollen Vorstellungsmodelle entwickelt werden, wie Anrechenbarkeit so transparent und eindeutig gestaltet werden kann, dass das Erlernte unabhängig von der gewählten Lernform – geführte Kurse, Fernlernen, seminaristische Vermittlung mit und ohne tutorieller Begleitung und unterstütztes Selbststudium – vergleichbar wird.

Was die Umsetzungs- und Testungsperiode unseres Materials eigentlich für alle Beteiligten deutlich gemacht hat, ist, wie wichtig es ist, Lerntechniken und Methoden zu entwickeln, die erwachsenengerecht sind, und wie wichtig in diesem Zusammenhang der ungeheuer breit gefächerte Bereich der sprachbezogenen Materialien und Medien ist, die sich ausgezeichnet für diese Art des Lernens eignen. Auch ist die Bereitschaft der Lehrenden gewachsen, sich der neuen Technologien zu bedienen, zur Kommunikation, zum Austausch, zum Korrigieren und Kommentieren und für jede andere Art von Rückmeldung. Für das Bewerten und Beraten finden die neuen Technologien ebenfalls mehr und mehr Akzeptanz. Jedes einzelne der erwähnten Elemente ist sehr genau zu beachten und zu verfolgen. Damit diese Art zu lernen hierzulande größere Resonanz findet, benötigt es eine gerichtete Öffentlichkeits- und Vorbereitungsarbeit von Seiten der Institutionen, aber auch das systematische Aneignen des nötigen Wissens und des Know-hows, um es institutionell tragen zu können und den Lernenden Mut zu machen und die dringend gebrauchte Hilfe anzubieten.

Was wir in diesem Projekt wie auch in anderen versuchen – es handelt sich dabei um Projekte, bei denen es um das Entwerfen und Produzieren von Material geht bis zu sprachübergreifenden Workshops mit Studenten, deren Muttersprache zwar nicht Deutsch ist, die aber Deutsch studieren, bis hin zur systematischen Erforschung von individuellen Lernwegen –, ist die Fortsetzung der reichen Tradition integrativen pädagogischen Arbeitens. Zu unterstützen ist das Wachstum der Einzelpersonlichkeit, aber auch ihre Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten und zu lernen, vor allem durch Aneignungsformen, die auf Offenheit und Freiheit setzen. Es geht dabei um pädagogische Ansätze wie die von Comenius, von Freinet, von Montessori, von Schwarzwald. Wir orientieren uns dabei auch an der Tradition der durch die Herrschaft der Nazis Exilierten und Vertriebenen, österreichischen Wissenschaftler, die Bildung als Treffpunkt und Schauplatz der Begegnung zwischen Wissenschaft, Lernen und Forschung definierten.

Dieser Ansatz hat Anfang des 20. Jahrhunderts in der Volksbildung dazu geführt, dass sich ungewöhnliche und berühmte Männer und Frauen der Wissenschaft mit ganz gewöhnlichen Menschen, die fachlich interessiert waren, zusammengesetzt haben, die praktizierten Arbeitsformen bestanden in Fragen und Antworten, in ausführlichen Gesprächen, in Demonstrations- und Anwendungsbeispielen und in der Einführung in Methoden des Lernens. Aus dieser Bewegung ergab sich auch eine breit angelegte

Forschung über den Zusammenhang zwischen Bewusstsein, Lernen und Denken, allerdings konnte diese Tradition erst im Exil entwickelt werden. Außer Frage allerdings stand, dass Lernen eine Angelegenheit aller Sinne war und dass dies auch das Hirn anregt und das Hirn seinerseits die Sinne stimuliert.

In unserer Arbeit mit den Sprachlernmaterialien, aber auch mit anderen Materialien, geht es immer wieder auch um das Abdecken unterschiedlicher Sach- und Fachbereiche. Wir begreifen Lesen, Schreiben, Zuhören, sich ein Bild machen als Schlüsselkompetenzen des Lernens und sehen dialogisch ausgerichtete Textarbeit als Eröffnung von neuen Zugangsmöglichkeiten an. Wir haben unter anderem auch modular und exemplarisch Material für kleine Forschungsarbeiten produziert. Die neue Maturaform der Berufsunfähigkeitsprüfung verlangt vom Prüfling, dass er sein aus praktischer Erfahrung gewonnenes Wissen nachweist und diesen Nachweis auch mit einer eigenständigen Suche nach Literatur verknüpft. Die Arbeit wird im sogenannten Fachbereich vorgelegt. Fachbereiche, die von den Lernenden sehr gern angenommen werden, sind EDV, Sozialpädagogik und Pflegebereich. Für diese Fachbereiche haben wir exemplarische Unterlagen angefertigt, die versuchen, gegenständliches Wissen, Interesse geleitetes Wissen und Wollen zusammenzufügen und Vorgangsweisen zu lernen, um sich selbstständig zu bewegen. Diese Module sind als Manuskripte und auch auf CD-Roms erhältlich. Sie lassen sich gut von Tutoren und von Lernenden als eine Art Anleitungsmodell für eine eigenständige Projektarbeit oder als eine Art zusätzliches Quellenmaterial einsetzen.

Wir bieten auch Workshops für Spezialisten aus Tätigkeitsfeldern an, die mit Bildung etwas zu tun haben, sei es aus dem Bereich der Kultur oder Gesundheit oder dem der kleinen und mittleren Unternehmen. Wir haben bereits einige Male Seminare zur Arbeit mit wissenschaftlichen Texten angeboten, und zwar für Sprachstudenten aus Bratislava. Wir halten Workshops für die Mitarbeiter von KMUs, für kreatives Schreiben und Schreiben im Alltag.

Wir haben auch einige Arbeitserfahrung mit den avancierten Technologien. Sämtliche von uns konzipierten, entwickelten und produzierten Materialien werden von uns grafisch gestaltet, layoutiert und elektronisch als technische Vorlagen hergestellt. Auch bieten wir elektronische Tutorials an. Wir vermitteln dabei Lehrenden und Auszubildenden, wie sie sich der Vorteile des PCs in ihrer normalen Lernpraxis bedienen können. Wir setzen unsere bisherige Projektarbeit unter anderem auch so fort, dass wir die Rahmenbedingungen zu formulieren versuchen, unter denen das Arbeiten mit PC-Labors ein Schritt in Richtung ressourcenorientierten Lernens sein kann. Bei jedem unserer Projekte geht es auch um angewandte Forschung und das soziologische Monitoring ist integraler Bestandteil. Die meisten Projekte werden von uns koordiniert und sind auch von uns initiiert. Wir arbeiten hauptsächlich in transnationalen Kooperationen, damit setzen wir uns auch dem Erfahrungsmoment des Fernlernens in Kooperationen praktisch aus. Wir glauben auch, dass wir von dieser Arbeit sehr viel lernen und einen großen Gewinn haben. Die Arbeit hilft uns, unseren Horizont zu erweitern und offen zu bleiben für neue Entwicklungen und vor allem für neue Erkenntnisse. Diese Kooperationen erlauben uns, Anschluss zu finden und in Verbindung zu bleiben mit internationalen Entwicklungen. Zur Zeit sind wir an fünf europäischen Langzeitprojekten beteiligt, und zwar in den Bereichen Forschung und

technologische Entwicklung, Bildungs- und Erwachsenenbildung, offene und flexible Lernformen und im Bereich Lernen mit verschiedenen Medien und verschiedenen Technologien.

Bemerkungen des Herausgebers

Das „Ufficio Educazione permanente“ ist eine Abteilung innerhalb des staatlichen italienischen Kulturressorts für die autonome Provinz Alto Adige. Diese Abteilung fühlt sich der Aufgabe der „Educazione permanente“ verpflichtet, das den Gedanken der kontinuierlichen Weiterbildung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens kombiniert. Das Ufficio ist eine Förderungsstelle für eine Vielzahl von Initiativen und Organisationen, die von zahlreichen Interessengruppen und Fachspezialisten im Bereich von Kultur und Bildung betrieben wird. Diese Institution sieht ihre Aufgabe in der Förderung und Unterstützung der Bedürfnisse der Lernenden und der Lehrinstitutionen. Die Angebote im Rahmen dieser Weiterbildungsarbeit bringen die Literatur und Herrn und Frau Jedermann einmal im Jahr auf der „Lernmesse“ im „Caffè Cultura“ zusammen.

Das Ufficio ist nicht nur mit der Herausforderung konfrontiert, lebenslanges Lernen in einem multikulturellen und sehr inhomogenen Umfeld zu fördern, sondern auch mit der reichen Tradition und Kultur der drei großen Sprachgruppen. In der Situation der autonomen Provinz hat ein Umkehreffekt stattgefunden. Die deutschsprachige Minderheit ist nun eine Mehrheit innerhalb der Provinz. Die älteste Sprachgruppe, die Ladiner, sind eine winzige Minorität. Drei Minderheiten müssen miteinander leben und einander genügend Raum lassen. Die Akzeptanz dieser drei Sprachen ist ein wesentliches Element des Förderungskonzepts. Vor kurzem hat das Ufficio ein audiovisuelles Zentrum mit PC-Labor eingerichtet, das sowohl freien Zugang zu Medien und Information als auch tutorielle Begleitung anbietet. Es ist also nur natürlich, dass das Ufficio seine Hauptaktivitäten auf dem Gebiet der Förderung durch finanzielle Unterstützung und Verbreitung sieht, und in der Einrichtung von frei zugänglichen Institutionen für jedermann. Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens will das Ufficio „den Menschen bewusst machen, wie wichtig das Lernen ist“. Das Ufficio ist bemüht, die Zahl der niederschweligen Angebote an Information, Lernberatung und -begleitung zu erhöhen.

Im Rahmen dieses Konzepts von Information und Beratung hat das Ufficio eine Umfrage unter Experten im Weiterbildungsbereich durchgeführt. Es wollte herausfinden, welche Resonanz die Angebotspalette der neuen Technologien in den traditionellen Kursformen findet und welchen Bedarf es gibt. Das Ufficio nimmt in dieser Untersuchung einen offenen Standpunkt ein und betrachtet die Daten als Ausgangspunkt für einen reibungslosen Übergang zu neuen Lehr- und Lernformen. Den innovativen Aspekt von Offenheit und lebenslangem Lernen unterstützt das Ufficio durch seine Bereitschaft, Projekte zu fördern, die eindeutig neue Stile und Formen der Teilnahme am Lernen entwickeln. Zu den eindrucksvollsten unter ihnen zählen die drei Projekte – C.L.S., CEDOCS und TANGRAM – die hier ausführlicher beschrieben werden.

Analyse der gegenwärtigen Situation – Evaluation von Projekten, Analyse und Evaluation von Lernbegleitung im Hinblick auf einen multikulturellen Hintergrund

Lucia Piva

Regionale Strategien zur IT-Literarität bei Erwachsenen

313

Die autonome Provinz Bozen muss erst gewisse Richtlinien zur Erhöhung der Computerliterarität vorbereiten.

Bildungseinrichtungen reagieren oft sensibler als öffentliche Körperschaften. Sie werden selbstständig aktiv, indem sie ihre eigenen Initiativen setzen. Die Pilotprojekte von TANGRAM, C.L.S. und CEDOCS haben zum Beispiel auf die konkreten Bedürfnisse reagiert, die ein Teil der erwachsenen Bevölkerung von Südtirol zum Ausdruck gebracht hatte.

Das TANGRAM-Projekt betrachtet offenes und flexibles Lernen als eines ihrer Hauptanliegen. „Freelearning“ bietet PC-Grundausbildung sowie Internetfertigkeiten für jene an, die nicht am Unterricht in einem Klassenzimmer teilnehmen können. Der Online-Thriller „Oswald von Wolkenstein“ vermittelt auf angenehme Weise Informationen über die lokale Geschichte und Kultur, außerdem bringt er die Spielteilnehmer der Welt der Computer näher und hilft ihnen, mehr zu lernen.

C.L.S., das Konsortium für Werkstudenten, hat mittlerweile eine beträchtliche Erfahrung mit der Unterstützung von Schulaussteigern. Die Arbeit in diesem Sektor erfordert besondere Sensibilität gegenüber Bedürfnissen der Werkstudenten. Die Entscheidung, spezielles Lernmaterial für jene vorzubereiten, die nicht am traditionellen Unterricht teilnehmen können, ergab sich zwangsläufig für eine Organisation, die ihren Mitgliedern mehr Möglichkeiten für höhere Bildungsabschlüsse anbieten will.

Das Kultur- und Bildungszentrum CEDOCS will all jenen Werkstudenten helfen, die einen Ingenieursabschluss machen wollen, basierend auf einem Abkommen mit einer italienischen Institution, dem Konsortium NETTUNO. Es bietet jener Zielgruppe Material und tutorielle Begleitung an, die keine Vorlesungen an einer Universität besuchen kann, da es in Südtirol keine Ingenieursfakultät gibt. Die Aktivitäten im Bereich der Linguistik führten zur Veröffentlichung einer CD-Rom für die Vorbereitung zur verpflichtenden Zweisprachigkeitsprüfung; diese Prüfung müssen die Südtiroler machen, um nachzuweisen, dass sie beide Hauptsprachen der Region beherrschen: Italienisch und Deutsch. Hier findet das Lernen mit Hilfe von zahlreichen Übungsbeispielen statt, bei denen die richtigen Antworten mitgeliefert werden.

Jeder Versuch, die Ergebnisse zu evaluieren, wäre zu diesem Zeitpunkt verfrüht, da einige dieser Initiativen mehr Zeit brauchen, um konkrete und greifbare Resultate zu erreichen. Das TANGRAM-Projekt etwa hat eine Steigerung der Zahl der Anmel-

dungen auf Grund der Einführung des „Freelearning“ bewirkt. Das Spiel rund um den mittelalterlichen Minnesänger bezog auch Menschen aus anderen Teilen Italiens mit ein, die mit großer Begeisterung teilnahmen.

Die öffentliche Hand beteiligte sich anfangs nur indirekt daran. Sie unterstützte die Projekte, die die regionalen Anbieter vorschlugen, finanziell und moralisch. Als es einer detaillierten Analyse der Benutzung der neuen Lerntechnologien bedurfte, organisierte das Weiterbildungsamt der Provinz eine Konferenz unter dem Titel „Learned: Netzwerkwissen“. Diese Veranstaltung richtete sich an Institutionen, die im Bereich von Bildung und Ausbildung in Südtirol aktiv sind. Sie fand vom 11. bis 14. November 1998 in Meran statt. Ihre Hauptziele lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Analyse der Vor- und Nachteile von „Tele-Learning“ und von neuen Lernmodellen, die eine Vielzahl von Medien benutzen;
2. Identifizierung der Grundfertigkeiten für die optimale Benutzung der Medien;
3. die Gelegenheit, die verschiedenen Erfahrungen in Südtirol, Italien und anderen deutschsprachigen Regionen zu vergleichen.

Nach diesem Seminar wurde im Februar eine CD-Rom produziert, quasi um die Initiative abzuschließen. Die CD enthält die von verschiedenen Experten auf der Konferenz präsentierten Dokumente, die wichtigsten Projekte, die diskutiert wurden, und die nützlichsten Internet-Websites zu diesem Thema. Sie soll ein nützliches Werkzeug für jene sein, die mehr lernen und das Gelernte praktizieren wollen, sobald sie sich zum ersten Mal mit einem Thema befasst haben.

Unser Wunsch ist, dass andere Organisationen in Südtirol den Spuren von TAN-GRAM, C.L.S. und CEDOCS folgen mögen.

Ein weiterer wichtiger Schritt von Seiten der öffentlichen Hand, auch dank ihrer Verbindung zum REREAL-Projekt, war die Vorbereitung eines Fragebogens, der die Situation der etwas dreißig Bildungs- und Ausbildungsanbieter in Südtirol umreißen soll. Der Fragebogen beinhaltet Fragen über Computerausrüstung, Wissen via Internet und Fernlernen sowie Fragen über eventuell geplante Kursangebote, die die neue Computertechnologie benutzen. Auf der Grundlage der Resultate, die sich im Stadium der Auswertung befinden, kann man erkennen, welche Maßnahmen für Südtirol zu ergreifen sind, um in diesem Bereich wirksamer tätig zu sein.

In diesem Zusammenhang kommt dem audiovisuellen Zentrum der Provinz eine ganz entscheidende Rolle zu. Es wurde zu dem Zweck geschaffen, Schulen und regionalen Kultur-, Bildungs- und Jugendverbänden audiovisuelle Ausrüstung und Lernmaterialien anzubieten. Seit einigen Jahren steht es der Öffentlichkeit zur Verfügung. Dieses Zentrum ist berühmt für seinen Multimediaraum mit freiem Internetzugang. Um diese Einrichtung zu benutzen, muss man eine 60-Minuteneinheit buchen. Die Benutzer dürfen maximal drei 60-Minuteneinheiten pro Woche buchen. Wer Hilfe braucht, kann die Beratungsdienste zu den Öffnungszeiten via Netzwerk in Anspruch nehmen. Die Initiative – sie begann vor etwa einem Jahr – ist sehr erfolgreich und beweist, dass die Leute großes Interesse am Internet haben. Die Tatsache, dass die Menschen diese Ausrüstung kostenlos benutzen können, ist bereits ein beachtlicher Beitrag zur Computerliterarität in Südtirol.

Verschiedene öffentliche Bibliotheken bieten bereits ähnliche, wenn auch weniger strukturierte Dienstleistungen an.

Die letzten Striche zur Ausarbeitung von Richtlinien kennzeichnen das Ende eines Reifeprozesses, der in Südtirol erst abgeschlossen werden muss. Das Weiterbildungsamt der Provinz und die regionalen Bildungs- und Ausbildungsanbieter haben noch weitere Verpflichtungen. Die Zusammenarbeit muss enger werden, damit wir unsere Erfahrungen und Gegensätze vergleichen und daraus lernen können.

Hauptziele bei der Verwendung von IT in der Erwachsenenbildung

Eines der Hauptziele bei der Benutzung von IT ist, offenere und flexiblere Lernformen zu schaffen. Ein Grund dafür, warum viele Erwachsene in der Vergangenheit nicht auf bestimmte Initiativen reagiert haben, ist in der starren Struktur dieser Initiativen zu suchen. Es gibt häufig Zeit- und Entfernungsprobleme. Erwachsene Studenten kehren nicht gern zur Schulbank zurück, vor allem wenn sie keine schönen Erinnerungen an ihre Schulzeit haben.

Die Möglichkeit, selbstständig und den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend zu lernen, ist sicher eines der stärksten Argumente für das „Tele-Learning“. Aber damit diese Erfahrung fruchtbar ist, muss sie mit wirksamer tutorieller Begleitung verbunden sein, damit alle Lernenden die Unterstützung erhalten, die sie benötigen.

Drei einzigartige Initiativen für erwachsene Studenten

C.L.S.

Das Consortium Laboratori Studenti – Institut für Werkstudenten – wurde Mitte der 70er Jahre gegründet. Ziel des Instituts war einerseits die Unterstützung der Studenten, die während ihres Studiums arbeiten müssen, und andererseits die Unterstützung der arbeitenden Menschen, die ihre Studien weiterführen oder beenden wollen. Das C.L.S. hat es immer schon als seine Aufgabe betrachtet, die Richtlinien für Lernqualität und Zertifikate den Bedürfnissen jener Gruppe anzupassen, die arbeiten muss, um zu leben. Daher hat C.L.S. schon von Anfang an versucht, gewisse Beschränkungen von Zeit, Raum, Tempo und Motivation mit einzubeziehen. Neben einer Reihe von Zertifikat- und Diplomkursen bietet es auch nicht-formalisierte Bildung und Ausbildung in verschiedenen Interessensbereichen an, außerdem gibt es eine sehr aktive Abteilung für Berufsausbildung und Computerausbildung. Das C.L.S. ist mit einer Art College vergleichbar, das eine Reihe von modularen Kursystemen anbietet; es kombiniert den Präsenzunterricht mit Tuition, die Lernbegleitung des „virtuellen“ Unterrichts mit sogenannten externen Studenten. Die Möglichkeit, IT einzuführen, passte perfekt in das Gesamtkonzept von C.L.S. Das maßgeschneiderte Projekt wurde 1997 gestartet; es war exemplarisch, da eine Partnerschaft zwischen Fachexperten für Technologie und für Unterrichten von Seiten des C.L.S. und der Universität von Trento entstand. Dieses Projekt hat mehr gebracht als die vielen didaktischen und technologischen Auswirkungen, die im folgenden Text beschrie-

ben werden. Es hat außerdem eine praktische Brücke zwischen drei verschiedenen Bildungssektoren geschaffen: schulische Bildung, Erwachsenen-bildung, Universitätsbildung. (bb.)

Alessandra Franci und Mauricio Prescianotto

C.L.S. – Institut für Werkstudenten (Consortio Lavoratori Studenti) – ist eine Organisation für Fort- und Weiterbildung; sie ist seit 25 Jahren in der Provinz Bozen tätig und hat Bildungsaktivitäten für Erwachsene in acht Bereichen organisiert: 1) Angebote des 2. Bildungswegs für höhere Abschlüsse. 2) Vorbereitungsseminare für die Universität. 3) „Post graduate“-Ausbildungsprojekte, finanziert vom Europäischen Sozialfonds. 4) Computerwissenschaft. 5) Kunstgeschichte und Kunsthandwerk. 6) Schule für soziale Beziehungen – Kommunikation, Geschichte und Wirtschaft von Alto Adige, seine Entstehung und seine Wegbereiter. 7) Förderungsprogramme für sozial Schwache. 8) Sprachkurse und Programme für Auslandsstudien.

C.L.S. fördert die Bedingungen für die Ausbildung und für Angebote des zweiten Bildungswegs unter dem Aspekt der Gemeinschaft und der Teilnahme aller drei Sprachgruppen und der neu hinzugekommenen Einwanderer in der Provinz Bozen. C.L.S. ist eine Non-Profit-Organisation, die das Recht auf Weiterbildung vertritt, ihre Dienste zu vernünftigen Preisen anbietet und ihre Aktivitäten durch Unterstützung des Amtes für Kultur und Weiterbildung der autonomen Provinz Bozen finanziert (auf der Grundlage eines Gesetzes aus dem Jahr 1983).

Der Sektor „Angebote des 2. Bildungswegs für höhere Abschlüsse“ soll das schulische Niveau der Bevölkerung heben, das zu den niedrigsten innerhalb der EU zählt – 53,9 % schlossen das Schuljahr 1997 / 98 ab –, und die Möglichkeit für eine soziale / kulturelle Selbstverwirklichung des Individuums fördern.

In den vergangenen 25 Jahren haben 904 Werkstudenten mit Hilfe von C.L.S.-Kursen ihr Diplom gemacht. Die Studenten können sich durch unsere Kurse auf technische Diplome in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Industrie vorbereiten, auf wirtschaftliche und sozialwissenschaftliche Diplome, auf Diplomprüfungen für Vorschulen und auf diverse künstlerische Berufe. Die Kursangebote des 2. Bildungswegs sind meist ein-, zwei- oder dreijährig angelegt und schließen die Vorbereitung für sämtliche für die Prüfung geforderten Gegenstände im Rahmen von 850 Unterrichtsstunden ein (Abends von 19 bis 23 Uhr, Montag bis Freitag, von September bis Juni). Die Kurse ermöglichen es den Studenten, ihre Prüfungen als „externe Kandidaten“ der Provinz in öffentlichen Mittelschulen in italienischer Sprache zu machen.

Was die Kursteilnahme und den Kursbesuch beschränkt:

Das Terrain der autonomen Provinz Bozen ist bergig und weitläufig. 73 % der Bevölkerung sind in Gebieten mit weniger als 30.000 Einwohnern angesiedelt. Nur 6 von 116 Gemeindebezirken haben mehr als 10.000 Einwohner. Vergleicht man die autonome Provinz Bozen mit der Lombardei (eine Region in Norditalien, deren Hauptstadt Mailand ist), ergeben sich die folgenden Daten:

- A. Territoriale Ausdehnung in Hektar = $1/3$ (740.043 / 2.365.869)
Einwohnerzahl = $1/20$ (440.508 / 8.882.408)
- B. Kursorte, normalerweise in den urbanen Zentren in den Tälern angesiedelt, sind für jene, die außerhalb wohnen, nur durch lange Anfahrtszeiten erreichbar.
- C. Die öffentlichen Transportverbindungen (Bus und Bahn) erschweren die Teilnahme an den Abendkursen.
- D. Die italienische Sprachgruppe (116.914 Nennungen) außerhalb von Bozen und Meran ist zu klein und zu inkonsistent, um das erforderliche Minimum an Teilnehmern zu gewährleisten.
- E. Verpflichtungen in Bezug auf Arbeit und Familie beschränken die Möglichkeiten eines regelmäßigen Kursbesuchs.

Um den Zugang zur Ausbildung in neuen Fächern zu ermöglichen und um die oben erwähnten Beschränkungen zu vermeiden, wurde eine Versuchsreihe für neue Lernmethoden gestartet. Damit kann C.L.S. die neuesten Entwicklungen in der Kommunikationstechnologie, Computerwissenschaft und Datenübertragung anbieten. Das Fernlernprojekt wird unter diesem experimentellen Aspekt durchgeführt.

Das *Fernlernprojekt* von C.L.S. begann bereits 1997, unter Einbeziehung des zweiten Bildungswegs und der Computerwissenschaften, und zwar durch die Bildung einer Arbeitsgruppe, die aus Lehrern und Technikern bestand, und in Zusammenarbeit mit externen Institutionen wie etwa mit dem audiovisuellen Multimediazentrum der Universität von Trento. Das Projekt ist noch in vollem Gang. Das Experiment wird auch auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung ausgedehnt. Der Begriff „Fernlernen“ definiert das Ausbildungsangebot mit Hilfe von Videomaterial und Datenübertragung. Der interaktive Lehrer-Schüler-Kontakt wird mit Hilfe von Instrumenten und Übertragungsnetzwerken integriert, die mehr als das „Hier und Jetzt“ auf telekommunikativer Ebene bieten und die räumlichen und zeitlichen Grenzen der beteiligten Personen überwinden.

Das Potenzial des Videotrainings liegt also:

- in der Überwindung von räumlichen Entfernungen
- in der Möglichkeit, das Programm in zeitlich begrenzte Module zu unterteilen
- in der Einführung von neuen Lernmethoden mit Hilfe von Bildern, Texten, Filmen.

Die kritischen Faktoren des Projekts sind die folgenden:

- a. mangelhaftes Computer-Wissen von Seiten der Werkstudenten
- b. die ständige Erneuerung der Computerhardware und der Softwareprogramme erfordert stets den neuesten Stand der Geräte und ökonomische Ressourcen
- c. die Aussicht auf experimentelle Ausbildungsmethoden, was die jeweilige Fachrichtung, die Definition ihrer Abläufe und die Lehrer- und Tutorenausbildung betrifft
- d. die Entwicklung der Fähigkeit, die Phasen des Projekts zu verifizieren und immer wieder neu zu definieren.

Arbeitsprogramm für das Schuljahr von Oktober 1999 bis Mai 2000

C.L.S. hat ein Fernlernprojekt initiiert, an dem Lehrer und Studenten des Physikkurses der höheren Schulen teilnehmen. Dauer: 2 Jahre. Vorgesehen sind 80 Bildungseinheiten unter den folgenden Voraussetzungen:

- vorbereitender Frontalunterricht, um den Kursplan zu erklären
- Unterricht im PC-Labor, wo der Lernende mit Software aus diesem Fachbereich bekannt gemacht wird
- Selbstlernseinheiten über den Fachbereich, mit Unterstützung eines Tutors und Kommunikation
- organisierte Sichtung von 34 Lektionen auf Videokassetten
- praktische Anwendungen und Prüfungen im elektronischen Format.

Bildungsaktivitäten finden ursprünglich in den PC-Labors von C.L.S. statt und wird über eine Software-Plattform abgewickelt, die es Lehrern und Mitgliedern ermöglicht, Botschaften über das C.L.S.-Intranet auszutauschen. Die Möglichkeit, dass Lehrer, Tutoren und Studenten die C.L.S.-Website von einem externen PC abrufen können, ist in Planung. Das PC-Labor von C.L.S. ist für Mitglieder auch außerhalb ihres Stundenplans zugänglich.

Die *Kursinhalte* sind in den Vorlesungsunterlagen in einer Art Karteikasten bei C.L.S. zugänglich, unter dem Titel „Einführung in die klassische Mechanik“. Außerdem sind sie in elektronischem Format über das C.L.S.-Intranet abrufbar.

Die Inhalte bestehen aus den folgenden Teilen:

<i>Einführung</i>	Größen- und Maßeinheiten der Physik Vektorielle Größen- und Maßeinteilungen
<i>Kinematik I</i>	Geradlinige Bewegung Drehbewegung
<i>Bewegungslehre</i>	Kräfte Arbeit und Energie In sich geschlossene Systeme

Der Kurs im HTML-Format hat folgende Struktur:

1. Startseite, von der man Zugang zum oben erwähnten Index und zur Einführung des Kurses erhält, mit der Möglichkeit, eine direkte Online-Verbindung zur Website herzustellen.
2. Jedes Kapitel ist in Paragraphen aufgeteilt, jeder von ihnen entspricht einer elektronischen HTML-Seite mit dem exakten Inhalt des Paragraphen.
3. Am Ende der Präsentation des Fachgebietes führt der Lehrer eine Überprüfung des gelernten Stoffes durch, wobei den Kursteilnehmern Lösungen für verschiedene Aufgaben vorgeschlagen werden. Die Lösungen sind auch in den Vorlesungsunterlagen enthalten und per Video abrufbar. Es sind insgesamt sieben Seiten, eine Seite pro Thema, in Form eines Fragebogens:
 - * offene Fragen, auf die man eine Ergänzungsantwort geben muss
 - * offene Fragen, auf die man mit Hilfe von Zahlen antwortet
 - * vorgegebene Antworten, bei denen man sich für „richtig“ oder „falsch“ bzw. „wähle die korrekte Antwort“ entscheidet

Die Antworten sind im Programm so zusammengefasst und bearbeitet, dass sie per Email an den Lehrer verschickt werden können, der dann das erreichte Wissensniveau des Studenten einschätzt und einstuft.

Arbeitsprogramm für das Schuljahr 2000 bis 2001

Wenn sich das Projekt als effizient herausstellt, wird der Lehrstoff vervollständigt, indem man Teile des Physikprogramms in die Programme der höheren Schulen integriert: Thermodynamik, Leitung in Flüssigkeiten, Bewegungsgesetze von gasförmigen Zuständen, Elektromagnetismus und Wellen. Die Karteikarten und ihre elektronischen HTML-Varianten gehören ebenfalls dazu. Das Produkt muss auf Anfrage aus der Entfernung abrufbar sein; 34 Videolektionen des Physikkurses in VCR-Format, die im audiovisuellen Multimediazentrum von Trento aufgenommen wurden, stehen zur Verfügung.

Außerdem muss man auf die Übungen achten, wobei eine Komponente eingeführt und angewandt wird, mit der man die Reaktionen auf die Antworten numerisch bestimmen kann; die Studenten können so die Ergebnisse und die Bewertung der Prüfungen interaktiv erhalten.

Zielvorstellungen des Projekts

1. Unterstützung des „Frontalunterrichts“, der in der Anfangsphase im PC-Labor von C.L.S. stattfindet.
2. Computerwissenschafts- und Datenverarbeitungstraining für Studenten, bei dem die Interaktion mit den Lehrern und die Effizienz der Ausbildung zählt.
3. Stimulierung des visuellen Gedächtnisses der Studenten.
4. Veröffentlichung eines Ausbildungspakets im elektronischen Format.
5. Produktion von und Experimentieren mit einem pädagogischen Instrument auf Fernlernbasis.
6. In den folgenden Phasen könnten die direkten Begegnungen mit den Lehrern da auf beschränkt sein, die Themen zu klären, mit denen sich die Studenten bereits selbstständig befasst haben.

CEDOCS – Centro di Formazione e Cultura

Das CEDOCS – Zentrum für Bildung und Kultur – ist eine Stiftung aus der Zeit der späten 80er Jahre und war eine Antwort auf die dringenden Bedürfnisse im Bildungsbereich, das Potenzial von IT auszunutzen, vor allem für jene Lernenden, die durch ihre Arbeit, die geographische Lage ihres Wohngebiets und durch ihre sozialen und privaten Verpflichtungen an der Teilnahme gehindert wurden. CEDOCS versteht sich als Beitrag zur Kulturförderung durch Bildung, etwa dank der zahlreichen Angebote für persönliches Wachstum und der eigenständigen Entwicklung. CEDOCS untermauert die Tatsache, dass die Sprache ein Botschafter der Kultur ist, durch die Zweisprachigkeitsprüfungen und durch den Schwerpunkt Sprachlernen. Das Zentrum betrachtet Bildung als kulturellen Faktor und versucht, audiovisuelle Medien, Fachleute von Universitäten und Netzwerkexperten einander näher zu bringen, um

die beste Qualität mit Hilfe der modernsten Errungenschaften der Technologie anzubieten. (bb.)

Darma De Pretis-Gallmetzer

CEDOCS – Zentrum für Dokumentation und soziokulturelle Anliegen

CEDOCS wurde 1986 als Verband gegründet und 1994 in eine Kooperative umgewandelt. Es wurde von der autonomen Provinz Bozen als „Agentur für kontinuierliche Weiterbildung“ offiziell anerkannt. Seine Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung verdankt CEDOCS der Unterstützung durch die Abteilung für italienische Sprache und Kultur der autonomen Provinz Bozen.

Aktivitäten:

- Didaktische Aktivitäten für Erwachsene: Kurse für Anfänger und Fortgeschrittene in Computertechnologie, Internet, Fremdsprachen (Deutsch, Englisch, Arabisch), mit Hilfe von sowohl traditionellen als auch Multimedia-Instrumenten: verschiedene didaktische CD-Rom-Editionen für Fremdsprachen, eine CD-Rom mit dem Titel „Mein privater Deutschlehrer“.
- Verschiedene Bildungsprojekte für Erwachsene und Kinder zur Entwicklung der Persönlichkeit, zur bewussten Einsicht in soziale Prozesse und zur besseren Zusammenarbeit von nationalen und anderen Sprachgruppen.
- Berufsbildende Aktivitäten, die von der EU und anderen sozialen Institutionen finanziert werden. Leonardo Da Vinci Projekt: Sprachaustausch Österreich – Italien von 1995 – 96; das vom Europäischen Sozialfonds finanzierte Projekt „Veterinärassistenz“ im Jahr 1998 sowie E-Commerce im Jahr 1999.
- Kulturelle Aktivitäten: Treffen und Konferenzen zu kulturellen Themen; Methodenaustausch.
- Soziale Aktivitäten: im Hinblick auf das unterschiedliche Alters- und Sozialniveau initiiert die Kooperative ein Unterhaltungs- und Förderungsprogramm für benachteiligte Gruppierungen (ältere Menschen, Fremdarbeiter, Immigranten, Kinder), es werden auch Freiwilligengruppen organisiert.
- Soziologische Untersuchung der Bildungsbedürfnisse von Beschäftigten, die nur zeitweise in Südtirol leben (finanziert von der Abteilung für soziale Angelegenheiten der Provinz).
- Fernlernen: Abschluss in Informatik und Ingenieurausbildung (in Zusammenarbeit mit dem Consorzio Nettuno) – Fernlernformen der 2. Generation.
- Internetwebsites: Fernlernform der 3. Generation.

[Fernlernformen: 1. Generation – Korrespondenzkurs; 2. Generation – Audio-, Videoangebote; 3. Generation – kombinierte Datenverarbeitung; Anm. d. Hrsg.]

Die CD-Rom „Mein privater Deutschlehrer“ (mit Hilfe des Amtes für Zweisprachigkeit der autonomen Provinz Bozen realisiert) entstand aus der Notwendigkeit, dass die zwei Sprachen (Italienisch – Deutsch) für jede öffentliche Beschäftigung in der Region offiziell verlangt werden. Die CD-Rom wurde von unseren Experten für Anthropologie und Didaktik in Zusammenarbeit mit unseren Informatiktechnikern entworfen und verwirklicht.

Produktionszeit: Von 1994 bis 1998. Für die Informationstreffen des ersten Jahres interessierten sich mehr als 40 Studenten, die bereits alle eine Anstellung hatten. Auch in den folgenden Jahren war das Interesse an Informationsaktivitäten bemerkenswert hoch.

Die CD-Rom ist ein einfaches und innovatives Multimediainstrument zum Deutschlernen. Sie steht allen Altersklassen, Kategorien und kulturellen Niveaus offen und ist flexibel gegenüber allen Arten von Bedürfnissen: Arbeit, Umwelt, Zeit und Verständnis. Die einzige Voraussetzung ist der Zugang zu einem PC mit Multimediaausrüstung.

Sie wurde von einem österreichischen Lehrer entwickelt und enthält eine Vielzahl von grammatikalischen Erklärungen, die in Schwierigkeitsgrade unterteilt sind. Diese sind interaktiv mit zahlreichen unterstützenden Übungen und mit Übersetzungsaufgaben verbunden, die wiederum in Niveaus für Anspruchsvolle, Fortgeschrittene und fortgeschrittene Anfänger (A, B und C) unterteilt sind. Die CD-Rom wird im allgemeinen von unserer Institution sowie von jugendlichen und erwachsenen Benutzern verwendet, die an neuen Formen des Sprachlernens, die eine flexiblere Organisation des Studiums ermöglichen, interessiert sind. Sie wird üblicherweise zur Unterstützung des Deutschkurses von CEDOCS benutzt.

Sie wird im CEDOCS-„Klassenzimmer“ von Studenten benutzt, die ein Selbstlernsystem dem normalen Kurs, bei dem der Lehrer anwesend ist, vorziehen (das ist oft auf die Lust auf Neues oder darauf zurückzuführen, dass man zu bestimmten Tageszeiten, die für den Präsenzunterricht in Frage kommen, keine Zeit hat, oder als zusätzliche Lernhilfe, mit der man schnell und wirksam Begriffe nachschlagen kann). Sie kann zu Hause einfach als Selbstlerninstrument benutzt werden, wenn man diese Organisationsmethode aus Gründen der zeitlichen Einteilung oder der bequemen Abwicklung bevorzugt. Man kann die CD-ROM für den Gebrauch zu Hause ausleihen, solange sie noch nicht im Handel ist.

Man findet sie auch in der öffentlichen Bibliothek der autonomen Provinz Bozen, die auf unterstützendes Material zum Erlernen einer Zweitsprache spezialisiert ist. Die Benutzung der CD-ROM wurde mit Hilfe eines Fragebogens getestet: sie wird als nützliches Instrument beschrieben, schnell zu begreifen und leicht zu verwenden, ohne dass man einen Tutor braucht; ein nützliches Selbstlerninstrument und auch eine Bestätigung dessen, was man bereits in einem Kurs mit einem Lehrer gelernt hat. Weitere Unterstützungsmaßnahmen für Sprachlernen: CEDOCS bietet jede Menge Unterstützung für das Erlernen von Fremdsprachen an (Deutsch, Englisch und Französisch), etwa CD-ROMS von sehr bekannten Verlagen (Dida-el, Winkler, Langenscheidt usw.), kombiniert mit Audiokassetten oder Videomaterial.

Diese unterstützenden Instrumente werden in die Fremdsprachenkurse von CEDOCS integriert und auch als Selbstlernsystem für jene Lernenden benutzt, die diese Methoden den Kursen mit einem Lehrer vorziehen. Der Kurslehrer übernimmt die tutorielle Begleitung bei der Benutzung der Multimediale Systeme, die internen CEDOCS-Trainer helfen den Studenten in dieser ersten Benutzungsphase. Die Leistungsfeststellung findet in Form eines Abschlußtests oder einer Befragung statt.

Nettuno

Partner des Konsortiums: Netzwerk der „University Everywhere“ (allseitig zugängliche Universität – Anm. d. Herausgebers), Non Profit-Konsortium von Universitäten und Firmen (Politechnikum in Mailand und Turin, Universität von Neapel, RAI, IVECO, Confindustria, IRI, Telekom Italien). Gefördert vom Universitätsinstitut, das für die technologische und wissenschaftliche Weiterentwicklung der Universität zuständig ist, um Universitätskurse auf Fernlernbasis zu organisieren, bietet es Fernlernen und Fernunterricht an, wobei die Technologie nur der Vermittlung der Wissensinhalte dienen soll: via Satelliten-TV, öffentliche Fernsehanstalten, Internet, interaktive Datenbanken, Videokonferenzen (ISDN), Computerplattformen, Email, Telefon. Zurzeit organisiert das Konsortium Universitätskurse: dreijährige „post graduate“-Ausbildung für Ingenieure und ihre verschiedenen Spezialbereiche. Die Professoren entwickeln in Teamarbeit mit den angeschlossenen Universitäten den Lehrgangsplan und die Lernprogramme für die Fernlernstudenten. In den Videolektionen (von RAI gesendet und auch auf Video erhältlich), wird über spezifische Themen, über neue Lernmethoden und über ein kritisches Lesesystem zur Überprüfung von Tests informiert.

CEDOCS begann mit der Zusammenarbeit mit dem Polytechnikum Turin im Fernlernbereich 1995, um allen Bewohnern der Provinz Bozen ihre Dienste anzubieten, da es an staatlichen Lernstrukturen fehlte. Durch diese Möglichkeit, die von der Kulturabteilung der Provinz Bozen unterstützt wird, können die Studenten Videokassetten mit verschiedenen Lektionen benutzen, sie erhalten sowohl Beratung als auch didaktisches Material – eine Chance für kleinere Studentengruppen, an einem tutoriell begleiteten Unterricht teilzunehmen und unser Institut als Werkstation zu benutzen.

Internet-Website

Sie ist ab Ende 1999 abrufbar und bietet die Möglichkeit, an Online-Kursen und verschiedenen anderen Aktivitäten teilzunehmen. Sie soll auch über kontinuierliche Weiterbildungsaktivitäten informieren, die nach Art der Fernlernmethoden der dritten Generation organisiert sind und nützliche Hinweise für gemeinsame Erfahrungen innerhalb des REREAL-Projekts enthalten. Diese Website kann man durch verschiedene Online-Kurse für Italienisch und Deutsch bereichern, um sie für eine größere Online-Benutzerzahl interessant zu machen. Anfangs sollen die Aktivitäten vor allem auf experimentellen Methoden basieren, um neue und konkrete Vorschläge zu produzieren. Die Website soll außerdem eine Reihe von deutschsprachigen Beiträgen enthalten.

TANGRAM

www.tangram.it

Die Bildungseinrichtung TANGRAM bietet den Benutzern / Lernenden etwas Einzigartiges an. Die Spezialisten von TANGRAM haben ihr eigenes Lernmodell entwickelt, sie haben die „Freelearning“-Methode kreiert. „Freelearning“ beruht auf zwei Aspekten, und zwar auf dem scheinbar unlösbaren Rätsel um Ordnung und Freiheit im Lernen, und auf dem Schaffen von Freiräumen, die das Lernen bereichern. Eine weitere Komponente ist der Zugang zum Lernen, im Hinblick auf die Kosten und die freien Auswahlmöglichkeiten. Die „Freelearning“-Methode ist im pädagogischen

Gedankengut von Celestin Freinet verwurzelt, ihre Ideen von der individuellen Zeit und Bewegung orientiert sich an der Erfahrung des Lernenden. Drei Elemente sind für die „Freelearning“-Methode entscheidend: TANGRAM bietet tutorielle Lernbegleitung an. Die Tutoren müssen Experten auf technischer Ebene und auf der Lernebene sein und fließend Italienisch und Deutsch sprechen. Das „Freelearning“-Klassenzimmer von TANGRAM hat lange Öffnungszeiten, die Lernenden haben freie Wahl. Sie haben die Möglichkeit, ihr Bildungsniveau zu verbessern. Wichtigstes Arbeitsinstrument ist der PC als Verbindung zu einer Art Speicherbank für Daten, Medien und zum Tutor, der zugleich Mentor und Experte ist. (bb.)

Alessandro Baccin

TANGRAM

Das pädagogische TANGRAM ist als Non-Profit-Organisation registriert und wird als solche von der Provinz Bozen gefördert und anerkannt.

Die Qualität der Angebote ist durch die Erfahrung in den verschiedenen Bereichen der kontinuierlichen Weiterbildung, durch die ständige Beschäftigung mit Forschung und Experimenten und durch die benutzte Methodologie und Didaktik gesichert.

Die verschiedenen Bereiche sind folgendermaßen unterteilt:

- Kurse in Computerwissenschaften und kontinuierlicher Weiterbildung
- Angebote der Computerkultur, „Schwarzes Brett“ auf PC-Ebene
- Frei zugängliches Lernen oder freies Surfen im Internet
- Freizeitunternehmen (kulturelle Stadtwanderungen, früher Deutschunterricht im Kindergarten usw.)

Der spezielle didaktische Ansatz, der auf der Beachtung der individuellen Lernzeiten, auf einer angenehmen Arbeitsumgebung und auf den beruflichen Fähigkeiten der Teammitglieder basiert, hat dem Institut wichtige Preise in ganz Italien (Rom, Triest, Meran) und die Teilnahme an internationalen Treffen und anderen großen Veranstaltungen eingebracht.

TANGRAM war eine der ersten landesweiten Bildungseinrichtungen, die ihre eigene Computerkultur-Website organisierte; sie erschien 1991 auf Fidonet und wechselte später ins Internet.

Ein Herausgeberteam kontrolliert die Inhalte und bringt die Website täglich auf den neuesten Stand. Sie enthält über 1.100 Seiten und wird von vielen Mitgliedern besucht, bis zu 15.000 pro Monat. Durch die korrekte Anwendung der im Internet angebotenen Dienste kann man sich an der „Wolkenstein-Jagd“ beteiligen, ein Projekt, in dem es um Lernen von lokalen mittelalterlichen Ereignissen geht.

Das Bildungszentrum TANGRAM arbeitet zur Zeit an einem neuen Projekt, um die Kenntnis der lokalen Geschichte im Rahmen des Internet via „Tele-Learning“-System (Fernlernmethode) zu fördern.

In den letzten drei Jahren (1996-1999) haben wir uns mit der historischen Figur des Oswald von Wolkenstein beschäftigt. Das neue Projekt (vermutlich für weitere drei Jahre, 1999-2002) dreht sich um „Ötzi“, die Mumie (5.000 Jahre alt), die 1991 auf dem Similaun Gletscher in Südtirol gefunden wurde.

Eines der wichtigsten Projekte

Der Thriller „Wolkenstein-Jagd“, ursprünglich als Computer-Wettbewerb mit Unterstützung des Unterrichtsministeriums und der autonomen Provinz Bozen initiiert, steht allen Internet-Benutzern zur Verfügung, insbesondere allen Pflicht- und Mittelschulen, die sich mit lokaler Geschichte beschäftigen und gleichzeitig Spaß haben wollen. Die Computerdidaktik befasst sich nicht nur mit dem Erlernen von historischen und kulturellen Aspekten, sie gibt auch didaktische Hinweise. Von der Wiederentdeckung der Funktion des Lesens und Schreibens für die Kommunikation auf Fernlern-Basis geht man zur Suche nach historischen Quellen über, eine Methode, um die Richtigkeit der gegebenen Information zu verifizieren; vom Abrufen von Datenbanken zur Bedeutung des Bildes im Zusammenhang mit einer Hypertext-unterstützten Kommunikation.

Man braucht logisch-intuitive Fähigkeiten, um chiffrierte Botschaften zu entschlüsseln. Die historischen Karteikarten enthalten tatsächlich einige dieser kodierten Fragen, die der Spieler entschlüsseln muß. Er kann die Frage erst beantworten, nachdem er die Bedeutung des Textes richtig verstanden hat; dann kann er das Passwort finden, mit dem er zur nächsten Karteikarte kommt.

Das Internet-Material wurde von Alessandro Baccin gesammelt und entwickelt, ein Lehrer, Touristenführer und großer Experte in lokaler Geschichte. Das Projekt wurde sechs Monate lang vom Team des Instituts getestet. Danach wurde es auf der Webseite im Internet präsentiert, unter der Patronanz des italienischen Unterrichtsministeriums, der autonomen Provinz Bozen und des Chefs der lokalen Polizei. Der erste Teil des Projekts war ausschließlich für die Oberstufe der Mittelschule und für die Universität bestimmt.

Die „Wolkenstein-Jagd“ ist eine erstaunliche Wanderung durch die Geschichte und Kultur des späten Mittelalters, rund um das Leben eines Ritters, der in der deutschen Literatur für seine Volksdichtung und seine Lieder wohlbekannt ist. Der erste Teil des Projekts bezieht sich auf die Geschichte des Ritters Oswald von Wolkenstein mit seinem „Land zwischen den Bergen“, die aus einer reichen Bibliographie entwickelt wurde und daher absolut von historischem Wert ist. Der zweite Teil, in dem es um Codes und chiffrierte Botschaften geht, basiert auf Dekodierungsverfahren, die den Universitätsstudenten bekannt sind. Zwischen den drei Sparten (Fiktion – Geschichte – Kodex) gibt es einige Wechselbeziehungen, mit deren Hilfe man die Frage auf der Karteikarte lösen kann. Ich wünsche allen Besuchern dieser Website, dass sie bis zum Ende dieses Spiels kommen und das Manuskript von Oswald von Wolkenstein sehen können.

Die Geschichte beginnt mit dem angeblichen Diebstahl der „Canzoniere“ (eine Lyriksammlung von über 7.500 Zeilen, die von mindestens acht Geschichtsschreibern per Diktat aufgeschrieben wurde). Der Diebstahl findet in den historischen Archiven von Mailand statt. Die Diebe hinterlassen auf mehreren Internetseiten ihre Spuren. Lange Zeit werden sie nicht von der Polizei entdeckt, bis sie schließlich in einem Wiener Hotel geschnappt und verhaftet werden. Die Ermittler können aber den Mittelsmann, dem die Flucht mit dem antiken Manuskript gelingt, nicht aufhalten.

Zum Schluß passiert plötzlich etwas Unerwartetes und die besten Ermittler finden schließlich den Bauernhof, in dem das Manuskript versteckt ist.

Bemerkungen der Herausgeberin

Norfolk ist eine Region im Südosten Englands und ein Teil von Mittelengland. Die lange und berühmte Geschichte dieses Gebiets reicht bis ins Mittelalter zurück. Die karge Situation der Region und die lange Grenze zum Meer machten es zu einem perfekten Schauplatz für die wirtschaftliche und bürgerliche Entwicklung. Norwich, die Hauptstadt von Norfolk, ist berühmt für ihren mittelalterlichen Stadtkern und ihre eindrucksvollen Bauwerke, sakral und profan, die berühmte Baumeister im Ziegelbaustil errichteten. So ist die architektonische Landschaft von Norwich symbolisch für das, was man sich unter dem Goldenen Zeitalter Englands vorstellt. Wensum Lodge etwa, wo sich unter anderem auch die Erwachsenenbildungseinrichtung NAES (Norfolk Adult Education Service) befindet, ist selbst ein Teil der mittelalterlichen Stadtmauer. Norwich war ein Verwaltungszentrum und Mittelpunkt des Königshofs, ein geschäftiges Zentrum für Handel, Kriegskunst und religiöse Aktivitäten – sowohl was die Bildung einer vom Papst unabhängigen Kirche betraf als auch auf Aktivitäten in Bezug auf Bürger, Krankenhäuser und Schulen. Die Küste war einmal eine Fundgrube für Austern und Schalentiere, Einkommen und Entwicklung hingen eng mit der Fischproduktion zusammen, abgesehen von der kontinuierlichen Entwicklung der Schiffbauindustrie ab dem 17. Jahrhundert. Im Zweiten Weltkrieg und im Kalten Krieg spielte Norfolk als Start- und Landefläche für die Luftwaffe und die Marine eine wichtige Rolle. Viele Soldaten waren dort stationiert, was wiederum einen wachsenden Nachfrage auf dem Dienstleistungssektor zur Folge hatte.

Nach dem Zerfall der unabhängigen regionalen Versorgungsstrukturen und dem Konzentrationsprozess in Bezug auf Agrikultur und Fischerei blieb der Region nicht viel mehr als ihre schöne Landschaft, ihr bemerkenswerter Viehbestand und ihre pittoresken Dörfer an der Küste. Heute besteht eine eher tiefe Kluft: Auf der einen Seite gibt es das urbane Zentrum Norwich – dort werden Jobs und Qualifikationen, neue spezialisierte Unternehmen und gutgehende Hightech-Abkömmlinge angeboten. Die berühmte East Anglia University sowie die interessanten und einzigartigen Baudenkmäler machen nur einen Teil der Vorzüge des urbanen Zentrums aus. Andererseits gibt es in der Region von Norfolk einen sehr hohen Anteil an Arbeitslosigkeit, in manchen Teilen bis zu 30%, dazu kommen die schlechten Verkehrsverbindungen zu den weit verstreuten Dörfern, deren Infrastruktur und Versorgung allmählich auseinanderbrechen. So entsteht zunehmend eine Kluft zwischen jenen, die als reisende und konsumierende Besucher, als Sommergäste oder als Fans in die Region kommen, die an einem schönen Ort ihrer Wahl leben oder sich ein zweites Zuhause einrichten wollen, und den alteingesessenen Bewohnern, die weder mobil noch flexibel sind, was ihren sozialen Status, ihre Möglichkeiten und ihre persönlichen Verpflichtungen angeht. Letztere haben wenig bis gar keine Aussichten auf vernünftige Möglichkeiten der Bildung und Ausbildung, die zu einem breit gefächerten Angebot an Qualifikationen – dazu fehlen Einrichtungen und Gelegenheiten – oder zu einem Job in der Umgebung von Norfolk führen. Es gibt gute Jobs, vorausgesetzt man hat die entsprechende Qualifikation und die Bereitschaft zum Pendeln.

Die Überbrückung dieser Kluft ist der Kernpunkt der englischen Erwachsenenbildung. Man kann sagen, dass der Erwachsenenbildungssektor in England aus einer Mischung von drei miteinander verbundenen, aber dennoch unabhängigen Traditionen besteht. Eine könnte man als die protestantische Tradition des selbstständigen Wissenserwerbs bezeichnen, die als die lange Tradition von bürgerlichem Selbstbewusstsein und Bürgerinitiativen. Die zweite Tradition orientiert sich an der zunehmenden Teilnahme der Mehrheit – den Laien zum Experten zu machen. Der dritte Traditionsstrang geht auf die starke Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung sowie auf deren Entschlossenheit zurück, den weniger Begünstigten eine Chance zu bieten. Der Erwachsenenbildungssektor befand sich fast zwei Jahrzehnte in einer Sandwich-Position. Das Streichen von Subventionen und das Konkurrenzdenken zwischen den Sektoren und den einzelnen Institutionen hat auch dazu geführt, dass viele Quellen und Angebote, die an den normalen erwachsenen Studenten gerichtet waren, versiegt sind. Die Konkurrenz um die vorderen Plätze und der Run auf finanzielle Unterstützung und Subventionen haben für den Erwachsenenbildungssektor und seine Institutionen eine einigermaßen beunruhigende Situation geschaffen. Schulen, weiterführende Bildungseinrichtungen und Universitäten wurden von der offenen Tradition der Erwachsenenbildung inspiriert und versuchten, ihre Tore für jene zu öffnen, die normalerweise draußen bleiben mussten. Diese eindeutig positive Entwicklung hat gleichzeitig auch zu einer Fehlentwicklung geführt. Nun wird alles in den schulischen oder universitären Ausbildungsprozess kanalisiert. Heutzutage läuft die Konkurrenz in anderer Form ab: je mehr Lernende man rekrutieren kann, desto besser fährt man. Die Suche nach Klienten im Bereich der Erwachsenenbildung hat sich zu einem Kampf um finanzielle Unterstützung entwickelt. Dem „ärmeren“, „weniger institutionalisierten“ Bruder wie etwa NAES fehlt es zwar an Mitteln, andererseits verfügt er aber über sehr engagierte Teams von Trainern, Lehrern und Tutoren und über eine steigende Nachfrage von Seiten der Lernenden.

NAES hat versucht, in diesem Kampf zu überleben, indem es den negativen Aspekt von Konkurrenz überwand und zugleich seine eigenen Vorzüge festigte. Dem NAES, insbesondere Nick Meyer als Lehrplanverantwortlichem, gelang es, eine Netzwerkstruktur zu initiieren, die die weiterführenden Bildungseinrichtungen, Sozialeinrichtungen, Universitäten, Trainingsinstitute und natürlich auch das NAES selbst auf einer breiten Basis für erwachsene Lernende zusammengefasst hat. Die angebotenen Kurse werden von einem Expertengremium zertifiziert und ermöglichen dem Lernenden, genau zu wissen, welchen Nutzen er aus einem Kurs ziehen kann. Das stufenweise Anerkennungsverfahren von Kompetenzen – egal ob gelehrt oder praktisch angeeignet – ist in ganz England gültig, der Lernende kann dadurch auf einem modularen System, einer Art „Lernleiter“ aufbauen. All das läuft darauf hinaus, den Zugang zum und die Teilnahme am Lernen zu erweitern, und im Interesse einer Vielzahl von Bedürfnissen für die Lernenden zu arbeiten. Dieses Verfahren gilt nicht nur für allgemein anerkannte Qualifikationen, wie etwa Sprachen, sondern auch für die komplexen, schwierigen Aktivitäten des Alltagslebens, z.B. für den Haushalt.

Die Vielfältigkeit der Bedürfnisse der Studenten wird vom NAES als Verpflichtung zu umfassenden und holistischen Kursangeboten betrachtet. Der Lehrplan muss gut ausbalanciert sein, um das Beste aus den fast 900 Tutoren für das Wohlergehen der ganzen Region, unter Berücksichtigung der Transport- und Geldprobleme, herauszuho-

len. Das Lehr- und Kursangebot muss den höchst motivierten und vor allem auch den nicht so versierten Lernenden berücksichtigen, der z.B. mehr über die große Vielfalt an Fischen in dieser Region erfahren will. Das Lehrangebot stellt Kurse für Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbewusstsein, für körperliches und geistiges Wohlergehen zur Verfügung; außerdem werden IT-Kurse angeboten, vom Anfängerniveau bis zum Spezialwissen. (Siehe „Computer-unterstütztes Lernen und Internet-Zugang für abgelegene und weiter entfernte Regionen“, Kapitel 5.)

Die Versuche von NAES, das Niveau der IT-Fertigkeiten zu heben, führten auch zu dem einzigartigen Konzept der University for Industry (Ufi). Ufi bietet finanzielle Unterstützung für den Kauf und Gebrauch von Laptops in ganz England an, um neue, direkte Lernformen zu entwickeln. Nick Meyer und David Jennings haben Tutoren davon überzeugt, in ungewöhnlichen Umgebungen zu arbeiten (Pubs, Cafés, Büchereien, Gemeindezentren), und dadurch die Menschen für ihre Art des Lernens zu interessieren (Siehe „Fallstudien“, Kapitel 5).

Nick Meyer war von Anfang an auf dem Gebiet der Lernberatung aktiv, um dem Bedürfnis der Lernenden nach Unterstützung zu entsprechen und ihnen die Art von Information, Beratung und tutorielle Begleitung zu geben, die sie brauchen. Er war ein Partner in einem Team von Trainingsanbietern für Lernberater auf unterschiedlichen Ausbildungsniveaus für unterschiedliche Beratungssituationen und half auch, ein Bindeglied zwischen dem Erwachsenenbildungssektor als Anbieter von Know-How und Professionalität im Bereich der Lernberatung und insbesondere den Klein- und Mittelbetrieben in der Region herzustellen.

Es gibt einen öffentlichen Trend zur Nutzung von IT bei historischen Entdeckungen – Formen der mündlichen und fotografischen Geschichte – und zur Nutzung des Potenzials von IT im Bereich der Erinnerungsarbeit. Erinnerungsarbeit ist ein Oberbegriff, der unter anderem die Arbeit mit älteren Menschen oder Alzheimer-Patienten beinhaltet sowie das Aufbewahren von Erinnerungen für die historischen Aufzeichnungen. Die zweite Art der Erinnerungsarbeit hat ebenfalls in das so genannte „kommunale Lernen“ Eingang gefunden, das Lernen, das Unterrichten von Fachleuten. Lehr und Lernwerkzeuge werden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, insbesondere für Lernende über 40, um ihnen eine breite Angebotpalette zur Verfügung zu stellen, in der sie sich bewegen können, ohne von den Veränderungen der Informationsgesellschaft an den Rand gedrängt zu werden.

Die Norfolk-Initiativen

Nick Meyer

Lernberatung und Lernbegleitung in Norfolk

328

Die finanziellen Mittel, die die „Partnerschaft für lebenslanges Lernen“ („Lifelong Learning Partnership“) vergab, ermöglichten das Projekt „Information, Lernberatung und Lernbegleitung“, das vom Careers Service (Berufs- und Ausbildungsberatungsstelle) organisiert wurde. Dieses Projekt versucht, ein regionales Netzwerk von Lernberatern einzurichten, die, auch wenn sie keine qualifizierten Berufsberater des Careers Service sind, dennoch einen öffentlich zugänglichen Informationsdienst zur Verfügung stellen, indem sie Treffen mit Menschen vereinbaren und über ihre Hoffnungen und Bedürfnisse im Hinblick auf ihre Ausbildung besprechen. Die Einstiegsberatung ist wohl das wichtigste Mittel, um 120 Personen in ganz Norfolk zu Lernberatern auszubilden.

In letzter Zeit wurden diverse Raster von einheitlich festgelegten und national anwendbaren Anforderungen an Lernberatung veröffentlicht. Die Kurse sollen auch das Vehikel zur Verbreitung dieser Standards sein. Damit will man in ganz Norfolk ein Netzwerk einrichten, das darauf abzielt, diese Qualitätskriterien wirklich zu implementieren.

„Ich hätte lieber einen neuen Eimer“

April 1999

(Nick Meyer beschreibt einen Pilot-Kurs über Lernberatung für Unternehmer und Angestellte von Klein- und Mittelbetrieben)

Im letzten Sommer begann eine Gruppe von Kursanbietern, eine Reihe von Seminaren über die „Betrieblichen Ausbildungs- und Förderungssysteme“ – EDS (Employee Development Schemes) – in ganz Norfolk zu veranstalten. Die Teilnehmerzahl, vor allem aus den Klein- und Mittelbetrieben, war ermutigend. Mehrere Teilnehmer sagten, dass sie ihre eigenen betrieblichen Ausbildungs- und Förderungssysteme einrichten wollten, ein anderer Teilnehmer bot an, bei den nachfolgenden Seminaren mitzumachen und über seine Erfahrung zu sprechen, etwa wie sie die Idee der eigenen Belegschaft näher brachten und welche Reaktionen sie erhielten.

Nach der Bewilligung eines Zielgebiet 4-Projektantrags entwickelten Deb Duncan (Norfolk und Waveney TEC) und ich einen „Open College-Network“-Kurs (OCN), „Fertigkeiten für die Einstiegsberatung am Arbeitsplatz“. Der Kurs soll Betrieben, die in ihrer Organisation eine Kultur der Bildung und Ausbildung entwickeln wollen, wichtige Beratungsfertigkeiten anbieten. Die Gruppe plante einen sechswöchigen Kurs, einmal pro Woche in jeweils dreistündigen Sitzungen.

Zwölf Leute belegten den ersten Kurs, nachdem Deb sich schriftlich oder telefonisch an Betriebe gewandt hatte, die Interesse an Seminaren von EDS gezeigt hatten und

zwischen 20 und 250 Menschen beschäftigten. Das Ergebnis war ermutigend, schon beim ersten Kurs gab es eine Warteliste. Die Teilnehmer der Gruppe kamen aus verschiedenen Bereichen: der Verband der Kleinunternehmer, Pflegeheime, ein Wachdienst, ein Einzelhandelsgeschäft und eine Baumschule.

Trotz aller Verschiedenheiten definierten wir eine Reihe von gemeinsamen Fragen, die die Kursteilnehmer beantworten wollten, und zwar die folgenden:

- Wie können wir die Belegschaft effektiver nutzen und welche Trainingsangebote sind derzeit vorhanden?
- Welche Angebote können wir der Belegschaft zur Verfügung stellen, von denen sowohl der Betrieb als auch die Beschäftigten profitieren?
- Wie ermutigen wir das Übernehmen von Verantwortung und wie ermutigen wir die Belegschaft, sich selbst als Vorzug und nicht als betriebliche Unkosten zu sehen?
- Wie gelingt es, Fertigkeiten und Ausbildungsbedürfnisse am Arbeitsplatz weiter zu entwickeln?
- Wie ermutigen wir die Menschen zu Flexibilität in Bezug auf das Akzeptieren von Ausbildung und Veränderung?
- Wie können wir eine angemessene Ausbildungsform anbieten, die die Loyalität der Belegschaft stärkt?

Die Ziele des Kurses und die für das OCN-Zertifikat entwickelten Lernergebnisse gleichen den Zielen der Teilnehmer, obwohl sie jeweils von verschiedenen Voraussetzungen ausgingen. Der Inhalt des Kurses war, herauszufinden, wie Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse identifiziert werden können; er diente als Einführung in die Theorie und Praxis der Lernberatung, wie man Informationsgrundlagen entwickelt, Kontakte zu Anbietern herstellt und die Beschäftigten in ihrer Ausbildung unterstützt.

Schon nach der ersten Sitzung merkte ich, dass wir eine Art von Programmen entwickelt hatten und dass es mehrere Schlüsselthemen gab. Das erste war die Rolle des Arbeitgebers, der den Arbeitnehmern Lernberatung anbot, sowie der Unterschied zwischen dieser Beziehung und der eher üblichen Rolle von im öffentlichen Bereich Tätigen. Ein weiteres Thema waren die verschiedenen Haltungen innerhalb der Gruppe, einerseits in Bezug auf Fortbildung am Arbeitsplatz, die auf ganz spezifische Fertigkeiten und Bedürfnisse orientiert war, andererseits in Bezug auf das Konzept der betrieblichen Ausbildungs- und Förderungssysteme (EDS).

Ein Teilnehmer beschrieb, wie er ein Treffen der Belegschaft einberufen hatte, um zu erklären, dass die Firma 30 Pfund zu den Kosten der Ausbildung jedes Angestellten beitragen wolle, der dieses Angebot nutzte. Es wurde erklärt, wie das System arbeiten würde und warum die Firma beschlossen hatte, die Angestellten in dieser Form zu unterstützen. Nachdem alle seiner Erklärung aufmerksam zugehört hatten, sagte ein Mann vom Reinigungspersonal: „Ich hätte lieber einen neuen Eimer“.

Im Großen und Ganzen war der Kurs die Spiegelung eines ersten Beratungsgesprächs. Anfangs gab es eine längere Diskussion über die Hoffnungen und

Bedürfnisse von Arbeitgebern und Arbeitnehmern in Bezug auf Bildung und Ausbildung. Das entspricht in etwa der „Erkundungsphase“ in einem Interview. Wir sprachen über die Bedeutung der lernenden Organisation und über die Anerkennung der Tatsache, dass Erwachsene einen Reichtum an Wissen und Erfahrungen mit an den Arbeitsplatz bringen, über die Einstellung zu formalisierter Bildung und in welcher Situation Ausbildung auf Leistung orientiert sein kann.

In der zweiten Phase des Kurses ging es um Information. Das entspricht auch der zweiten Phase eines Beratungsinterviews. Einerseits wurde Information über die lokalen Ausbildungsangebote nach der Pflichtschule, über Erwachsenenbildung und andere Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, andererseits wurde über Subventionen und Formen diskutiert, um Klein- und Mittelbetrieben rechtzeitig Zugang zu Information, zum Beispiel über Zielgebiet 4, zu ermöglichen.

An diesem Punkt des Kurses ergab sich, wie das auch oft bei der Arbeit mit Einzelnen passiert, eine neue Zielsetzung. Ein Mitglied der Gruppe meinte: „Was ich durch diesen Kurs wirklich herausfinden wollte, war, ob ein Ausbildungsanbieter tatsächlich gute Arbeit für mich leisten kann oder nicht. Ich bekomme so viele Anrufe von Beratern und Ausbildungsanbietern, die mir das Blaue vom Himmel versprechen, aber ich weiß eigentlich nicht, wie ich überprüfen kann, was sie anbieten und ob sie meinen Ausbildungsbedürfnissen tatsächlich entsprechen.“

Das führte dazu, dass die Gruppe eine Liste für spezifische Bedürfnisse und Fragen verfasste, mit Einzelheiten über Kursinhalt, Vermittlungsmethoden und Leistungsfeststellungsverfahren.

Der letzte Teil des Kurses befasste sich mit dem Handlungsplan für die weitere Arbeit. Alle Teilnehmer sollten einen persönlichen Entwicklungsplan verfassen, aus dem klar hervorging, welche Handlungen sie nach dem Kurs, zugunsten ihrer eigenen Ausbildung und auch zugunsten der Firma, setzen würden.

Eine Teilnehmerin sagte, der Kurs habe ihr Lernberatung vermittelt; ein anderer meinte, der Kurs habe ihn zum Nachdenken über seine alltägliche Praxis als Manager angeregt; alle fanden, dass der Kurs Spaß gemacht hatte und dass sie aus den Rollenspielen und Übungen über Gesprächsfertigkeiten eine ganze Menge gelernt hatten.

Insgesamt kann man von diesen Erfahrungen sagen, dass man mit Gruppen arbeitet, die zunächst wenig Bezug zum Thema haben; die Schwierigkeit besteht darin, Informationsbarrieren zu überwinden. Als Ergebnis des Kurses wurde ein Zielgebiet 4-Antrag geschrieben, in dem wesentlich mehr Informationen über Klein- und Mittelbetriebe enthalten waren, als dies ohne diesen Kurs möglich gewesen wäre. Alternative Bewertungs- und Anerkennungsverfahren und betriebliche Ausbildungs- und Förderungssysteme stießen auf großes Interesse. Die größte Überraschung für mich war, wie eng die Gruppe nach sechs Treffen „zusammengewachsen“ war. Ein Teilnehmer bemerkte: „Der Kurs wird mir viel mehr fehlen, als ich es für möglich gehalten hätte.“

Das „Living Memory“-Zentrum in Norfolk

April 2000

„Komisch, woran man sich erinnert ...“

Basierend auf dem Material, das von Nick Meyer eingebracht wurde (bb.)

Das „Living Memory“-Zentrum (Erinnerung lebendig machen und dadurch selbst wieder lebendig werden – Anm. d. Übers.) in Wensum Lodge, Norwich, wurde im April 2000 eröffnet. Das Projekt entstand aus drei anderen Initiativen in Norfolk: das RAFE-Projekt, Pabulum und Lifetimes. Das RAFE-Projekt („Reminiscence Approaches with the Frail Elderly“ – Aktivierung des Erinnerungsvermögens bei gebrechlichen älteren Menschen) hat im Lauf der letzten fünf Jahre Kurse in Norfolk angeboten. Über 800 Altenbetreuer, Pflegepersonal und andere wurden für die Arbeit mit älteren Menschen ausgebildet.

Mit der Einrichtung von 22 „Erinnerungskisten“, die von Privatwohnungen leihweise zur Verfügung gestellte Erinnerungsstücke aus den Zwanziger, Dreißiger und Vierziger Jahren enthielten, hat das Projekt ein Paket von Quellenmaterialien produziert.

Die karitative Organisation „Pabulum“ wurde 1998 gegründet; sie hilft Menschen, die an Demenz leiden und noch zu Hause leben, indem ihnen von einer Gruppe ausgebildeter Freiwilliger Erinnerungstraining angeboten wird. Das „Living Memory“-Zentrum erhielt eine Subvention von 81.000 Pfund vom Fond zur Förderung der Arbeit mit Erwachsenen und im Gemeinwesen, und es setzt auf den Erfolg von Erinnerungstraining.

Pabulums Arbeit im Lifetimes-Projekt besteht zum Teil darin, Menschen mit Hilfe der Erinnerung zu ermutigen, durch die Beschäftigung mit Kunst, Kunsthandwerk und Computern ihre Kreativität zu entfalten. In Norfolk werden 4 „Living Memory“-Zentren in Wohnungen oder betreuten Wohnstätten für ältere Menschen eingerichtet. Jedes Zentrum bietet einen Raum mit Erinnerungsstücken und Möbeln aus den Vierziger und Fünfziger Jahren an, um die Atmosphäre der damaligen Zeit wieder aufleben zu lassen. In jedem Zentrum wird ein separater Bereich für interaktive Sitzungen bereitgestellt, die von Tutoren und Freiwilligen geleitet werden. Mit Hilfe der Computer werden Fotos, Erinnerungen, Tonaufnahmen, Video-Clips usw. aufgezeichnet und abgespeichert, um Lebensgeschichten zusammenzustellen. Später werden Schulkinder den Unterricht besuchen, den die älteren Menschen mit ihren Lebensgeschichten gestalten. Weitere „Living Memory“-Zentren sind in Hellesdon, Loddon, North Norfolk und Thetford geplant.

Mit Hilfe dieser Memorabilien in den nachgestellten Wohnzimmern und mit den sanften Tönen des Grammophons im Hintergrund, sollen die älteren Besucher ermutigt werden, in den Erinnerungskisten, die mit Relikten aus der Vergangenheit gefüllt sind, zu wühlen. Die Idee ist, dass die Pensionisten ihre Vergangenheit sehen, hören, schmecken, berühren und riechen können.

Margaret Plummer, die Koordinatorin des Projekts, meint: „Wir haben die Vorzüge der Erinnerung immer wieder erlebt. Diese Räume sind nicht nur Orte, die die älteren Menschen besuchen und in denen sie ihren Erinnerungen frönen können – wir werden auch regelmäßige Aktivitäten in ihnen ermutigen. Auslöser aus der Vergangenheit werden verwendet, die über die fünf Sinne vermittelt werden. Wir wissen durch die Arbeit, die in Norfolk mit Hilfe der Erinnerung bereits geleistet wurde, dass das eines der wenigen Dinge ist, die bei Menschen mit Demenz helfen können. Es hilft ihnen, ihren Familien und auch jenen, die sie betreuen.“

Die Resultate zeigen, dass das Projekt eine erstaunliche Wirkung bei Pensionisten erzielte; es half ihnen, ihr Selbstbewusstsein wieder zu finden. Einige von ihnen begannen wieder zu sprechen, nachdem sie monatelang geschwiegen hatten. Die älteren Menschen sagen, dass sie sich sehr gut bei der ganzen Sache fühlen und dass sie neue Freunde gefunden haben.

Jess Horton, ein 76-jähriger Besucher bei der Eröffnung des „Living Memory“-Zentrums, saß in einem nachgestellten Wohnzimmer in Wensum Lodge und versuchte, einen Teppich aus Stoffresten zu weben. Er sagte: „Dieser Raum führt mich direkt in meine Kindheit zurück. Als ich ein bisschen älter war, bei der Marine, habe ich immer diese Teppiche gemacht. So hatten wir an Bord des Schiffs immer etwas zu tun. Komisch, woran man sich erinnert.“

Cecil Dawson, ein 84-jähriger Cricket-Fan, der an Alzheimer leidet, war ebenfalls unter den Gästen in Wensum Lodge. Er konnte seine Kindheit und den Anfang seines Erwachsenenlebens in den letzten paar Monaten in Form eines „Living Memory“-Buches wieder erleben, mit Hilfe seiner Betreuerin Sheila Hawkes. Wann immer er die Fotos und Notizen in seinem Buch betrachtet, kehren die Erinnerungen zurück. Das hat ihn ermutigt, seiner Umgebung diese Erinnerungen an sein Leben mitzuteilen. Seine Betreuerin Sheila meint: „Die Geschichte des Lebens, das er geführt hat, wird seine Erinnerung in Zukunft wach halten. Er war ein vorzüglicher Cricket-Spieler und hat ein ungemein interessantes Leben geführt. Jetzt wird er endlich in der Lage sein, darüber zu reden.“

Computer-unterstütztes Lernen und Internet-Zugang zu Lehrgangsmaterial für kurrikular übergreifende Arbeit in abgelegenen Regionen

David Jennings

333

Bedeutung der verwendeten Begriffe

Untersucht wird die potenzielle Verwendung und Durchführung von Computer-unterstütztem Lernen – CBT – als Lernwerkzeug in den Instituten der Erwachsenenbildung (Adult Education Service). In diesem Projektbericht steht CBT für die Verwendung von interaktivem Trainingsmaterial auf Computer-Basis.

Zweck des Projekts

Das Institut für Erwachsenenbildung in Norfolk (NAES – Norfolk Adult Education Service) muss Möglichkeiten finden, um Informationstechnologie für kurrikular übergreifende Arbeit in abgelegenen Regionen zu integrieren und als Lernressource zur Erleichterung des Lernprozesses zu verwenden. Dadurch können wir die Teilnahmemöglichkeiten für Lernende verbessern und das Einkommenspotenzial des NAES steigern.

Überblick über die derzeitige Situation

Zurzeit benützt das NAES Informationstechnologie, um Anwendungen wie Textverarbeitung, Tabellen, Datenbanken, Desktop-Publishing und elektronische Buchhaltung zu unterrichten. Diese Kurse werden an 46 Orten angeboten, sie umfassten 1996/97 insgesamt 421 Klassen mit fast 3.500 Studenten.

Damit dienen wir einem landesweitem Bedürfnis, auch wenn wir bisher nur an der Oberfläche dessen kratzen, was uns die Informationstechnologie bieten kann. Das Beibehalten von existierenden Kursplätzen ist weiterhin positiv. Da immer mehr Studenten mit Computern umgehen können, suchen sie nach anderen Formen, um ihre neu erworbenen Fertigkeiten zu nutzen. Während die Beschäftigten an ihrem Arbeitsplatz eventuell mehr Informationstechnologie einsetzen benutzen können, möchte ein größerer Teil die vorhandene Technologie zu seinem Freizeitvergnügen einsetzen. Daran wurde gedacht, als dieses Projekt geplant wurde.

Gelegenheiten

Die Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) kann für ein breites Spektrum von Lernangeboten benutzt werden, um sowohl das Verständnis für ein Fach als auch die Lust an diesem zu erhöhen. So macht man neue Erfahrungen,

schafft mehr Lernmöglichkeiten und kann vor allem offenes Lernen in ländlichen Regionen anbieten. Man kann ICT benutzen, um Zugang zu Informationen aus dem Internet zu bekommen, und zwar nicht nur, um damit irgendein Thema oder Projekt zu bereichern, sondern auch, um mehr über andere, ähnliche Projekte auf der ganzen Welt zu erfahren.

Ebenso kann man Computer-unterstütztes Lernen (CBT) zur Förderung von offenem Lernen und Gruppenlernen einsetzen, indem man die Lernenden an verschiedenen Fächern oder Fachbereichen arbeiten lässt. Heute wird CBT weitgehend für interaktive Lernangebote verwendet, wobei unterschiedliche Szenarios mit einer Vielzahl von Ergebnissen zur Verfügung stellen. Das Ergebnis hängt von den Entscheidungen des Lernenden ab und von seinen Antworten auf die ihm gestellten Fragen.

Die Programme werden für eine Vielzahl von Fächern und Bereichen angewandt, für die Fahrschule, für Kundendienste, Finanzberatung, Buchhaltung und Rechtsberatung. Außerdem wird CBT im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, wobei die Studenten ihrem eigenen Tempo entsprechend und an einem von ihnen selbst ausgewählten Platz lernen können. Jegliche Verwendung von CBT muss, wenn sie Erfolg haben soll, durch regelmäßige Sitzungen mit Tutoren unterstützt sein.

Wenn es mit CD-ROM-Material kombiniert wird, eignet sich CBT auch für die Forschung, sowohl zum Nachschlagen als auch für den interaktiven Gebrauch. Die Gestaltung der Fächer wird so um vieles lebendiger, die Forschung macht auch mehr Spaß und die Wissensaneignung wird erleichtert.

Vorteile von CBT

Es gibt viele Vorteile. Nationale und internationale Gesellschaften, Finanzorganisationen und Ausbildungsanbieter profitieren seit vielen Jahren von diesen Vorteilen. Sie teilen sich in zwei Kategorien. Der erste und, wie manche meinen, wichtigste Vorteil dient dem Lernenden, der zweite der Organisation.

Vorteile für den Lernenden:

- Man kann dem eigenen Tempo entsprechend lernen
- Man kann schneller lernen
- Man braucht bereits abgeschlossene Studien nicht zu wiederholen
- Man kann an einem selbst gewählten Ort lernen (Voraussetzung ist der Zugang zu Computer-Ausrüstung)
- Man kann zu einer Zeit studieren, die man selbst bestimmt
- Interaktives Lernen kann oft effektiver sein als traditionelles Lernen
- Ad-hoc-Training

Sehen wir uns diese Vorteile einmal genauer an.

Man kann dem eigenen Tempo entsprechend lernen

Da der traditionelle Unterricht in Gruppenform stattfindet, haben die Lernenden häufig das Gefühl, dass sie entweder zu langsam oder zu schnell vorwärts kommen. Sogar das individuelle Training mit einem persönlichem Tutor kann ein nicht passen-

des Tempo haben, der Lernende kann sich bedroht fühlen und wagt es dann nicht, den Trainer zu bitten, das Unterrichtstempo zu drosseln oder zu erhöhen.

CBT ist eine weitgehend individuelle Erfahrung, sie ermöglicht den Lernenden, so schnell oder langsam zu lernen, wie sie wollen, was wiederum Flexibilität in Bezug auf Zeit und Regelmäßigkeit erlaubt.

Man kann schneller lernen

Wenn man seinem eigenen Tempo entsprechend vorgeht, neigt man dazu, schneller zu lernen. Sobald man sich ans Lernen gewöhnt hat, kann man das Lerntempo beschleunigen.

Man braucht bereits abgeschlossene Studien nicht zu wiederholen

Man kann CBT benutzen, um Lücken in der eigenen Lernerfahrung zu füllen, um ein gewisses Wissensdefizit wettzumachen, ohne einen kompletten Kurs besuchen zu müssen. CBT erlaubt dem Lernenden eine individuelle Ausbildung, die den persönlichen Bedürfnissen entspricht.

Man kann an einem selbstgewählten Ort lernen

Wenn man Zugang zu einer Computer-Ausrüstung hat, braucht man nicht herumzureisen, um zu studieren. CD-ROM-Material lässt sich kostengünstig per Post verschicken, da es sehr robust und nicht leicht zu beschädigen ist. Das bringt für jene Lernende große Vorteile, die an ihr Heim gebunden sind beziehungsweise in ländlichen Gebieten mit beschränkten Transportmöglichkeiten wohnen.

Man kann sich aussuchen, wann man lernt

Obwohl regelmäßiges Studieren und Ausbildung wichtig sind, ist das in unserer modernen Welt nicht immer praktisch. Viele Menschen müssen z.B. in Schichten oder zu unregelmäßigen Zeiten arbeiten. Für diese Lernenden ist CBT oft der einzige Zugang zur Lernerfahrung.

Interaktives Lernen kann oft effektiver sein als traditionelles Lernen

CBT und interaktives Lernen sind für jene nützlich, die nicht mehr in eine Lernumgebung im traditionellen Stil zurückkehren wollen. Potenzielle Lernende, die in der Schule schlechte Erfahrungen gemacht oder die Lust am Lernen auf Grund schwacher Lernerfolge verloren haben, können CBT als Mittel verwenden, um außerhalb der Atmosphäre eines Klassenzimmers zu lernen.

Ad-hoc-Training

Man kann Zugang zu Lernen und Wissen bekommen, wenn man es gerade am meisten benötigt. Der Lernende kann vielleicht nicht warten, bis ein Kurs beginnt. Man kann CBT auch als Mittel zum Wiederholen und Zusammenfassen benutzen, etwa für ein Vorstellungsgespräch.

Vorteile für das Institut

- CBT ermöglicht Lernen, wo traditionelles Lernen nicht durchführbar oder nicht kostengünstig wäre
- CBT bietet ein abgestimmtes Angebotspaket

- Lernangebote können flexibel sein in Bezug auf Zeit und Ort, wodurch das Einkommenspotenzial erhöht wird
- CBT kann zur wirksamen Personalausbildung benutzt werden

CBT ermöglicht Lernen, wo das traditionelle Lernen nicht durchführbar oder nicht kostengünstig wäre

Auf Grund seiner Flexibilität und weil man damit das Lerntempo selbst wählen kann, ermöglicht uns CBT, jenen Lernenden eine Ausbildung anzubieten, die normalerweise weder Zugang zu noch Zeit für traditionelle Kurse hätten. Wenn nun diese potenziellen Lernenden dem NAES verloren gingen, würden sie entweder vom Lernen ausgeschlossen oder sehr rasch von der Konkurrenz aufgesogen. Die verlorenen potenziellen Lernenden bedeuten verlorenes potenzielles Einkommen und den Verlust der Kontinuität von wiederholten Einschreibungen.

CBT bietet ein abgestimmtes Angebotspaket

Es ist ein Vorteil, dass CBT immer dieselbe Botschaft und Ausbildung vermittelt und die Fortschritte der Lernenden in derselben Form überprüft, egal, wo man es verwendet. Dies ermöglicht eine konsistente Ausbildung und Lernqualität.

Lernangebote können flexibel in Bezug auf Zeit und Ort sein, wodurch das Einkommenspotenzial erhöht wird

Trainingsmöglichkeiten zu Zeiten und an Orten anzubieten, die den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommen, ist von sehr großem Vorteil. Das NAES kann sein Einkommen erhöhen, indem es mehr Lernende anzieht. Das NAES kann auch mobile Technologien für Trainingsangebote an nicht traditionellen Plätzen benutzen, eventuell zu reduzierten Preisen, etwa in den Kirchen, Pubs, in den Wohnzimmern der Lernenden usw.

CBT kann zur wirksamen Personalausbildung verwendet werden

Bei den starken zeitlichen Beschränkungen des Personals und dem ständigen Druck auf das NAES, sein Personal auszubilden und seinen Mitarbeitern Gelegenheit zu geben, sich zu verbessern, kann CBT eine nützliche Rolle spielen. CBT kann für Ad-hoc-Lernen benutzt werden. Auf diese Weise kann das Personal für spezifische Aufgaben trainiert werden, falls bzw. wann immer es erforderlich ist. Das führt zu großen Kostenreduzierungen, denn die Tageskosten eines MS Word 6 Trainings sind mit 350 Pfund pro Teilnehmer anzusetzen, wenn dieser ein Training oder eine Auffrischung des Trainings braucht. Dagegen kostet ein ähnliches CBT-Angebot, "Training for Word 6", nur etwa 80 Pfund und man kann es so oft verwenden, wie man will, und wann immer es dem jeweiligen Lernenden zeitlich passt.

Implementierung

Die Implementierung hat 5 Fragenkomplexe bzw. Stadien zu durchlaufen:

- Wo wird CBT eingesetzt?
- Wie kann man CBT den Lernenden nahe bringen?
- Wie kann man CBT publizieren?
- Wie kann man CBT verwalten?
- Wie kann man CBT unterstützen?

Wo wird CBT eingesetzt?

In einer idealen Welt könnten wir neue Technologien und Ideen im gesamten NAES einsetzen, aber auf Grund der finanziellen Verästelungen bei der Lancierung jedes neuen Projekts ist es am besten, CBT nur in einem Bereich zu testen und diese Ergebnisse zu analysieren, ehe man die Initiative in der gesamten Region durchführt.

Das NAES muss auch die nötige Technologie für den Einsatz von CBT-Angeboten berücksichtigen, ebenso den Ort, wo sie zur Verfügung steht. Sehr fortgeschrittene Computer-Angebote brauchen ein Minimum an technischen Erfordernissen. Da das NAES meist mit gemieteter Computer-Ausrüstung arbeitet, wäre es das Beste, die Verwendung von CBT modellartig einzusetzen, und zwar mit einer Ausrüstung und an Plätzen, die dem Institut gehören und die die Lernenden verwenden können, wann immer es nötig ist.

Die Tatsache, dass die meisten interaktiven CBT-Programme Audio verwenden und man daher einen separaten Platz braucht, um zu lernen, muss ebenfalls berücksichtigt werden. Im Idealfall kann man das durch Abschirmungen zwischen den PC-Arbeitsplätzen erreichen, aber in der Praxis verwenden die einzelnen Lernenden meistens Kopfhörer.

Wie kann man CBT den Lernenden nahe bringen?

Wie man CBT den Lernenden nahe bringt, hängt weitgehend davon ab, wie man es zunächst einmal den Tutoren und dem anleitenden Personal nahe bringt. CBT muss erst einmal von allen Beteiligten akzeptiert werden, ehe es den Lernenden angeboten werden kann. Die Lernenden müssen die oben erwähnten Vorteile von CBT klar sehen können.

Es erfordert ein effektives Marketing, für die Vorteile von CBT und der Technologie im allgemeinen zu werben. Das muss das Hauptaugenmerk jeder Werbetätigkeit sein. Offene Sitzungen im IT-Lernzentrum und öffentliche Präsentationen in gemeindenahen Einrichtungen können dabei von Nutzen sein, aber diese Art von Aktivität erfordert viel Aufwand und kann sehr teuer werden – das muss bei der Berechnung der Kursgebühren berücksichtigt werden.

Wie kann man CBT publizieren?

Wie bei jeder neuen Initiative muss die Werbung aufregend sein und zum Nachdenken anregen. Die Publicity muss positiv sein, sie muss zeigen, wie CBT das Lernen als neue Methode bereichern kann und keine Bedrohung für die existierenden Lernmethoden darstellt. Die Tutoren sollten in diese Werbetätigkeiten eingebunden sein und das Konzept von CBT voll unterstützen. Information muss an alle möglichen Kunden weitergegeben werden, etwa an Schulen, Unternehmer, Clubs und Organisationen.

Wie kann man CBT verwalten?

Die Verwaltung von CBT umfasst 5 Hauptbereiche:

1. die Ausrüstung
2. das Buchen von Zeitguthaben an den PCs
3. Unterstützendes Material

4. die Garantie, dass sich die Lernenden mit der Technologie wohl fühlen
5. Auseinandersetzung mit den Problemen, die die Lernenden mit der Ausrüstung haben.

Die Ausrüstung muss entsprechend gewartet werden und gut funktionieren. Alle technischen Probleme, die während des Unterrichts auftauchen, können und werden fast zwangsläufig zu einer Abneigung des Lernenden gegen und zu einer negativen Reaktion auf CBT sowie auf die damit verbundene Technologie führen und gegen seine Vorteile sprechen.

Das Buchen von Zeitguthaben auf den PCs ist enorm wichtig. Wird die PC-Zeit irrtümlich für zwei Personen gleichzeitig gebucht, dann entwickeln die Lernenden leicht negative Gefühle gegen die ganze Einrichtung. Wenn CBT gemeinsam mit traditionellen Lernstrategien benutzt werden soll, müssen sich die Lernenden auch darauf verlassen können, dass sie die Zeit ihren Lernbedürfnissen entsprechend buchen und die IT-Ausrüstung regelmäßig benützen können. Das führt uns wiederum zu der Überlegung, wie viele Lernende wir in einen Kurs aufnehmen. Die Zeit, die man am PC verbringen kann, wird natürlich durch die Anzahl der vorhandenen Geräte beschränkt sein.

Unterstützendes Material muss professionell geschrieben sein und auf das richtige Studienniveau abzielen. Der Versuch, Eingangsmaterial für fortgeschrittene Kurse zu verwenden oder umgekehrt, ist sinnlos. Unterstützendes Material muss auch auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sein. Beim Kauf beziehungsweise beim Verfassen von unterstützendem Material sollten Sie sich drei Fragen stellen:

1. Ist es das richtige Niveau?
2. Unterstützt es die Bedürfnisse der Lernenden?
3. Ist es auf dem heutigen Stand, ist es relevant?

Es ist essenziell, dass sich die Lernenden mit der Technologie wohl fühlen, ehe sie mit CBT beginnen. Jeder Widerstand gegen Computer wird die Vorteile von CBT so stark einschränken, dass ihr Wert zumindest fragwürdig wird. Sehr wahrscheinlich benötigen die Lernenden eine grundlegende Einführung in den PC, ehe sie CBT benützen können.

Die Ausrüstung muss in gutem Zustand und leicht zu benützen sein, wenn CBT zum Erfolg führen soll. Wird es als Lernressource außerhalb des regulären Unterrichts verwendet, ist diese Tatsache besonders wichtig. Ist die Zeit und der Zugang zum Computer limitiert, kann die Auszeit katastrophale Folgen haben.

Wie kann man CBT unterstützen?

Die Unterstützung der Lernenden ist bei CBT ungeheuer wichtig. Benützt man CBT auf Fernlernbasis, dann kann es leicht passieren, dass sich der Lernende „sehr weit entfernt“ fühlt. Trotzdem es beachtliche Vorteile bringt, die Zeit und das Tempo des Studiums selbst wählen zu können, ist es doch wichtig, mit jemandem Kontakt aufzunehmen und Unterstützung und Lernbegleitung von ihm zu erhalten, falls man das benötigt. Es gibt viele Formen der Unterstützung, die zwei wahrscheinlich wichtigsten sind regelmäßige tutorielle Betreuung und telefonische Unterstützung. Bei CBT auf

Fernlernbasis wird die tutorielle Begleitung wesentlich erleichtert, wenn sie in der Nähe des Lernenden stattfinden kann.

Telefonische Unterstützung ist aus zwei Gründen wichtig. Erstens kann sie in dem Moment gegeben werden, wo man sie am meisten braucht, d.h. sobald das Problem auftaucht. Zweitens bleibt der Lernende in Kontakt mit dem Tutor, ohne dass das Problem der Anreise besteht; der Lernende kann Fragen stellen, die ihm bei einem Gruppen-Tutorial vielleicht unangenehm wären. Das Hauptproblem bei der Telefonunterstützung ist ohne Zweifel der Kostenfaktor, doch ohne Investition in diese Ressource würde das Element der Distanz im Fall von CBT wahrscheinlich zum Scheitern führen.

339

Gefahren

Der Gebrauch von ICT bringt jedoch zwei wesentliche Nachteile mit sich. Der erste bezieht sich auf die Tutoren. Die Tutoren werden in jedem Fall eine Ausbildung für die Benutzung der Ausrüstung und des Mediums brauchen. Der zweite Nachteil ist die Anfangsinvestition, denn gute CD-ROMs und Lizenzen sind nicht billig, ebenso wenig wie die dafür erforderliche Technologie. Auch bei Internetverbindungen und telefonischer Unterstützung gibt es den Kostenfaktor, daher ist ein sorgfältiges Haushalten beim Benützen der Ressourcen sehr wichtig.

Zwei Hauptgefahren gibt es beim erfolgreichen Benutzen von CBT als Lerninstrument, wobei die erste eine reale Gefahr ist, die zweite eher eine imaginäre. CBT wird dort scheitern, wo es aus den falschen Gründen an das falsche Publikum vermarktet wird. CBT ist nicht für jedenmann das Richtige, daher sollte dafür gesorgt werden, dass diese individualisierte Lernform für den Lernenden auch geeignet ist. Detaillierte TNAs (Training Needs Analysis) müssen ausgefüllt werden, die Fortschritte der Lernenden müssen erfasst werden, um zu garantieren, dass CBT die beste Option für sie ist. Auch die Kosten der Kurse müssen auf den Markt zugeschnitten sein, auf dem CBT eingesetzt werden soll. Wenn man CBT im kommerziellen Sektor verwendet, müssen die Kosten seinen Wert im Hinblick auf potenzielle Käufer widerspiegeln, einen niedrigen Preis wird man mit einem billigen Kurs assoziieren, der wenig oder gar keinen Wert hat. Verwendet man CBT aber als Lernwerkzeug auf Fernlernbasis für NAES-Studenten, dann dürfen die Kurse nicht unerschwinglich sein.

Die zweite Gefahr besteht darin, dass CBT häufig von der Belegschaft als Bedrohung ihrer Arbeitsplätze und ihres Lebensunterhalts empfunden wird. Oft wird die Ansicht vertreten, dass neue Ideen und Technologien die etablierten Ideen und Praktiken ersetzen werden. Bei CBT ist das ganz und gar nicht der Fall. CBT sollte zur Unterstützung und Ergänzung existierender Lernmethoden dienen, denn nur auf diese Weise kann es erfolgreich durchgeführt werden. Die Belegschaft muss immer konsultiert werden, denn CBT wird so angelegt und durchgeführt, dass die Belegschaft das Gefühl hat, Miteigentümer zu sein und Ideen und Vorschläge für die beste Nutzung der neuen Technologien einbringen zu können. Wenn das Personal nicht mit CBT zufrieden ist, wird es seinen Studenten die Vorteile von CBT auch nicht vermitteln können.

Versuchsweise Implementierung

Ermöglicht man den Studenten Zugang zu einem PC mit Verbindung zum Internet und zu einem E-Mailsystem, dann können sie (im Lauf der Ausbildung) auf Kursmaterial zugreifen, es herunterladen, und das Material kann wiederum bearbeitet werden, ohne dass dazu jeder Einzelne einen PC haben muss. Die Studenten könnten auch ihre Fragen per E-mail eingeben und die Antworten darauf von einem Tutor erhalten, der sich anderswo aufhält. Video-Konferenzen können ebenfalls für tutorielle Begleitung von Lerngruppen, die nicht alle am selben Ort oder sogar im selben Land sein können, eingesetzt werden. Klar ist mittlerweile, dass in regelmäßigen Abständen ein gewisses Maß an menschlicher Interaktion von Angesicht zu Angesicht für die Dauer sämtlicher Kurse gewährleistet sein muss.

Es gäbe ein Potenzial für ein Testprojekt in einem abgelegenen Gebiet der Region, das auf einem gemeindenahen Lernmodell basiert. Dort könnten z.B. Studenten Dinge – aus den verschiedenen Perspektiven betrachtet – über ihre Region erfahren, um eine holistische Studie zusammenzustellen. Diese könnte lokale Geschichte, Geografie, Geologie, diverse ausländische Einflüsse und Sprachen, die Wahrnehmungskapazität und die Einflüsse auf den Arbeitsmarkt, ökonomische Einflüsse usw. beinhalten. Die Daten können dann in einem PC gespeichert und später für Berichte, elektronische Präsentationen, Statistiken und sogar für eine Web-Site benutzt werden. Diese Art von Initiative würde automatisch andere bereichsübergreifende Lernangebote in das Projekt mit einbinden; das würde sich auf das Anbieten von neuen und innovativen Lernerfahrungen positiv auswirken.

Als ersten Schritt in diesem Prozess müssen die Fachbereichskoordinatoren Tutoren finden, die eine positive Einstellung zu CBT haben und es mit einer gewissen Sicherheit handhaben können. Die Fachbereichskoordinatoren und die ausgewählten Tutoren müssen dann Materialbeispiele untersuchen und die von ihnen gewünschten Bezeichnungen für Kursankündigungen auswählen. Diese Daten können in einer Art Liste zusammengefasst werden, nach der man dann die Kosten erstellt. Sobald die Medien angekauft sind, können sie zusammen mit der vorhandenen Laptop-Technologie des NAES benutzt werden, und dadurch können die Kurse an verschiedenen Orten abgehalten werden. Der Internet-Zugang sollte anfangs nur auf die Benutzung via Overhead-Projektor und Bildschirm innerhalb der Gruppe beschränkt sein. Die Ausrüstung eines kommerziell orientierten IT-Zentrums in Wensum Lodge würde mehr als 12.000 Pfund kosten, sie könnte jedoch zum Gebrauch der Informationstechnologie für kurrikulär übergreifende Arbeit in abgelegenen Regionen benutzt werden, wenn sie nicht gerade vom Unternehmensberatungszentrum verwendet wird.

Schlussfolgerungen

Trotz der oben erwähnten Einschränkungen schlage ich vor, dass wir die Verwendung von Computerunterstütztem Lernen und den kontinuierlichen Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien genauer untersuchen, um eine größere Teilnehmerzahl zu erreichen und die Lernerfahrungen für den Einzelnen zu verbessern. Wie bereits erwähnt, könnte das Testprojekt die beste Möglichkeit sein, um zu beginnen, aber dem müsste wiederum eine lokale Umfrage und eine Analyse der Bedürfnisse vorausgehen, um die Realisierbarkeit eines Projektantrags zu garantieren.

Ist ein Projekt realisierbar, dann braucht es in erster Linie ausreichende Ressourcen, um sich für die gesamte Projektdauer über Wasser zu halten.

Man sollte 3 Monate für die Forschung und Projektentwicklung einräumen, 6 Monate für die Anfangsphase des Projekts und 3 Monate für die Analyse und Koordinierung der Ergebnisse. Das Projekt wird zwar anfangs keinen so großen Zeitaufwand erfordern, doch es muss sehr gut geplant und überwacht werden, um erfolgreich zu sein.

“Ich bezahle für einen Tutor, nicht für einen Computer”

David Jennings

Die Verwendung von ICT innerhalb des NAES

Das Konzept eines umfassenderen Gebrauchs von ICT beginnt sich gerade erst durchzusetzen. Die Idee wurde bei älteren Studenten in Wochenendseminaren mit großem Erfolg eingesetzt. Die Akzeptanz von ICT als Forschungsinstrument wird die zunehmende Verbreitung und Akzeptanz der University for Industry (Ufi), die gegen Ende 1999 eröffnet werden soll, enorm fördern. Andernfalls kann die Ufi kein Erfolg werden, insbesondere was ihre Attraktivität für jene betrifft, die normalerweise keinen Zugang zu Bildung und Ausbildung haben.

Das NAES arbeitet mit der Wohlfahrtsorganisation Pabulum zusammen, um ICT als Werkzeug für Lern- und Kommunikationsfertigkeiten in den abgelegenen Gebieten im Norden von Norfolk zur Verfügung zu stellen. Dieses Projekt zielt insbesondere auf Menschen über 50 ab, enthält jedoch Elemente von generationsübergreifenden Lernangeboten und geteilten Erfahrungen. Das Projekt wird mit freiwilligem Personal durchgeführt, das von erfahrenen, qualifizierten, professionellen Tutoren aus dem Bereich der Erwachsenenbildung ausgebildet wurde.

Das Projekt beabsichtigt in dieser Phase noch keine Verwendung von CBT, es wird nur die Rolle, die Computerunterstütztes ICT in einer modernen Lernumgebung hat, hervorheben. CBT selbst ist für Studenten, die sich mit Computern, Fernunterricht und selbstständigem Lernen nicht auskennen, nur von beschränktem Nutzen. Man hofft, dass dies ein Schritt in Richtung Zukunft ist, sobald ICT einmal als normaler Bestandteil des Lernens fest verankert ist.

Das NAES hat bereits CD-Rom-Lernmaterial im Rahmen einer Lernumgebung verwendet, was jedoch unterschiedlich aufgenommen wurde. Die Akzeptanz dieser Art von Material hing vom individuellen Lernstil der betreffenden Studenten ab. Die große Mehrheit betrachtete CD-ROMs eher als eine Neuheit, nicht als wertvolle Möglichkeit innerhalb des Lernprozesses. Die Vorstellung, “ich bezahle für einen Tutor, nicht für einen Computer”, bekommt man anscheinend öfters zu hören. Diese Barriere gegenüber individualisierten Lernangeboten muss erst einmal überwunden werden, wenn man CBT in größerem Ausmaß als bisher verwenden will. Ich denke, dass die Akzeptanz folgen wird, sobald die Vorteile vollständig erklärt worden sind.

Die individuell orientierte Basis des Lernens via CBT benötigt von Anfang an eine korrekte Anleitung. Das erfordert wiederum Unterstützung von Seiten der Tutoren, oft in Form von telefonischer Hilfe, vor allem in ländlichen Gebieten. Die Studenten müssen die Möglichkeit haben, mit einer "menschlichen" Stimme Kontakt aufzunehmen, nicht nur mit einem Computer-unterstützten Helfer!

All das muss im Zusammenhang mit und im Licht der Erkenntnis betrachtet werden, dass dem NAES in dieser Phase nicht die Ressourcen zur Verfügung standen, um ein vollständig auf CBT gestütztes Herangehen an Bildung und Ausbildung zu implementieren.

Das "Learning Village"

Wir unternahmen den erfolglosen Versuch, mehr Geld von der EEDA (East of England Development Agency) zu bekommen, um das "Learning Village"-Projekt zu finanzieren. Schließlich begannen wir, mit Pabulum an dieser Idee zu arbeiten. Wir können die Kontakte und die Freiwilligen von Pabulum nutzen, um Personal für das Projekt zu gewinnen, während wir Pabulum unsere IT-Ressourcen und -Expertisen anbieten. 2 Schnupperstunden sind für den Sommer geplant, das tatsächliche Projekt soll im Herbst beginnen.

Das Projekt wird mit Laptop-Technologie arbeiten, einen Zugang zum Internet ermöglichen und seine Vorteile als Forschungs-/Lernwerkzeug demonstrieren. Alle Sitzungen werden tutorielle Betreuung enthalten, mit einem höheren Verhältnis zwischen Tutor und Student, als das normalerweise der Fall ist (vermutlich 1:3). Da die Tutoren auf freiwilliger Basis arbeiten, werden die Kosten kein Problem sein, doch die Qualität muss wie immer von größter Bedeutung sein, und darauf wird man für die gesamte Dauer des Projekts genau achten.

Da das Ende dieses Projekts offen ist, werden die Studenten reichlich Gelegenheit haben, Einfluss auf den Input der Unterrichtsstunden zu nehmen. Die Studienabläufe werden auf die Lernenden orientiert sein, mit dem Schwerpunkt auf den Bedürfnissen der Lernenden, im Hinblick auf soziale und auch ökonomische Zielsetzungen.

Das "CLAIT Workbook"

Das CLAIT-Arbeitsbuch (CLAIT – Computer Literacy And Information Technology) ist bisher nur auf Papier vorhanden, doch an seiner Weiterentwicklung wird derzeit gearbeitet. Diese Qualifikationsebene ist auf Anfänger abgestimmt, so wurde es vom OCR-(Oxford, Cambridge und die Royal Society of Arts) Anerkennungsgremium bestimmt. Die Standards für die Vermittlung des Lernmaterials setzt das NAES, jeder Tutor, der sein eigenes Material verwenden will, muss sich genau daran halten. Das vorgelegte Arbeitsbuch wurde von mir und meinen Kollegen geschrieben, es ist seit 4 Jahren in der einen oder anderen Form in Verwendung. Die hier verfügbare Version wurde auf den neuesten Stand gebracht und ist für die neueste Version von Microsoft Office anwendbar. Diese Modernisierung habe ich in Zusammenarbeit mit meiner Frau unternommen. Die Idee dabei war: Wenn eine Person, die sich

mit Computern nicht auskennt, es verwenden kann, dann ist es für diesen Zweck geeignet. Es ist nicht einfach, Material auf den neuesten Stand zu bringen, da sich die Software so schnell verändert – doch die Grundfunktionen, die der Student zum Arbeiten mit dem PC braucht, bleiben einigermaßen konstant.

Je mehr meine Frau das Arbeitsbuch verwendete, umso besser begann sie sich auszukennen – also scheint es doch irgendwie nützlich zu sein. Mehr als 400 Studenten haben dieses Arbeitsbuch in den letzten 3 Jahren ebenfalls verwendet, wobei hohe Leistungsniveaus und eine gewisse Kontinuität der Teilnehmer erzielt wurden.

Der ganzheitliche Zugang dieses Buches soll dazu beitragen, dass man es auch, falls notwendig, ganz allein benutzen kann. Das hat sich für jene Studenten als nützlich erwiesen, die sehr gern in dieser Form lernen. Lernende, denen dieser Weg nicht zusagt, benützen es vor allem als Gedächtnisstütze oder dann, wenn der Tutor gerade mit einem anderen Studenten beschäftigt ist. Letzteres ist besonders für erfahrene Benutzer günstig, die sich die neueste Software aneignen wollen, oder als Memotechnik zum Rekapitulieren des Lernstoffes.

Die Lernenden, die beim NAES einen IT-Kurs belegen, erhalten regelmäßig Feedback. Die Kurse haben methodisch einen bestimmten Ablauf: Beispiel, Übung, Übungsaufgabe, selbstständige Aufgabe. In jeder Phase dieses Prozesses wird geprüft, was die Studenten verstanden haben, und sie bekommen ein vollständiges Feedback. Über den individuellen Fortschritt wird Buch geführt und die Lernenden können jederzeit darauf zurückgreifen. Will man dieses Arbeitsbuch als Werkzeug für den Fernunterricht verwenden, dann müssen gewisse Zeitpläne festgelegt und eingehalten werden, und es muss ein Programm für 1:1-Tuitionen geschaffen werden. Derzeit arbeiten alle Lernenden in der Umgebung eines IT-Zentrums und werden von einem Tutor unterstützt, der immer zur Verfügung steht, um Feedback zu geben und entgegenzunehmen.

Die Hürden für Lernende, die sich mit Computern nicht auskennen, haben viel mit der Sichtweise der Medien in Bezug auf Computer zu tun; viele neue Benutzer meinen, wenn sie den falschen Knopf drücken, geht der Computer kaputt, zusammen mit dem Rest der modernen Welt. In der ersten Kursstunde haben die Lernenden die Möglichkeit, mit den Computern zu spielen und auszuprobieren, wie schlimm es tatsächlich ist (in diesem Moment beten wir immer, dass die PCs nicht abstürzen). Wenn die Studenten dann glücklich sind, dass sie die Welt nicht von einem kleinen Gemeindezentrum in Nord-Norfolk aus zerstören können, werden sie oft geradezu süchtig nach dem PC und wir bemerken, dass sie sich gar kein Ende des Unterrichts vorstellen können.

Lern-Outputs für Arbeitsbuchdesigner

Meiner Meinung nach ist der wesentlichste Punkt für einen Arbeitsbuchdesigner, dass er sich an seine Zeit als Anfänger erinnern kann. Es ist wichtig, die Sprache und die Terminologie zu entmystifizieren. Die Studenten brauchen über das Innenleben eines PCs nicht Bescheid wissen, um ihn zu benutzen, wenn nötig, kann das später kommen. Man muss kein Mechaniker sein, um Autofahren zu können. Es ist jedenfalls ein Segen, jemanden zu finden, der das Lehrbuch vor der Veröffentlichung testet, und

zwar vom Standpunkt eines Benutzers, der sich nicht mit PCs auskennt. Dadurch lassen sich alle Probleme und sprachlichen Missverständnisse klären, ehe das Buch gedruckt und verbreitet wird. Der zweite und ganz wesentliche Punkt sind die Bilder: alle Lernenden mögen Bilder, und Erwachsenen bilden da keine Ausnahme. Viele bunte Diagramme und klare Instruktionen werden die Akzeptanz und Benutzung eines Lehrbuchs enorm fördern.

Laptop-Initiative - Fallstudien

Zwei OFL-Projektbeispiele, eingebracht von David Jennings

1.) LIFETIMES / Februar 2000

Lifetimes bietet Lernen und kreative Aktivitäten innerhalb der Gemeinde an. Lifetimes wendet sich an ältere Menschen, insbesondere an jene, die isoliert und ohne Betreuung oder aus anderen Gründen von dieser Aktivität ausgeschlossen sind. "Learn In a Fun Environment" (Lernen in einer Umgebung, die Spaß macht - Anm. d. Übers.) ist das Motto des Projekts. Es ist ein Projekt der Wohlfahrtsorganisation *Pabulum*, einem Partner des Norfolk Age Concern (Versorgung der Senioren in Norfolk – Anm. d. Übers.), des NAES, des Gehörlosenverbandes und der Alzheimer-Gesellschaft.

Das NAES hat ICT-Schnupperstunden als Teil des Projektziels, Lernerfahrungen für ältere Menschen zu entwickeln, angeboten. Zwei Sitzungen wurden abgehalten, beide fanden in einem Tagesheim für Senioren in Sheringham, Nord-Norfolk, statt. Laptops, Drucker und Scanner wurden für diesen Tag bereitgestellt.

Erfolge

- Einer der Teilnehmer fand heraus, dass der Kurs, den er belegt hatte (ein Angebot auf Fernlernbasis) für seine Bedürfnisse nicht wirklich geeignet war.
- Eine ältere Dame schickte ihre erste E-Mail an ihre Tochter in Southhampton.
- Ein Paar ging mit einer Liste über die nötige PC-Hardware und mit Informationen über Kurse für Erwachsene, die sie gemeinsam besuchen konnten, nach Hause.
- Ein älterer Herr schaffte es, ein Foto von sich selbst als Weihnachtsmann einzuscannen. Er entwarf eine Reihe von Visitenkarten mit diesem Bild und druckte sie aus!
- Am meisten beeindruckte mich persönlich ein etwa achtzigjähriger Mann, der Informationen über ein Schiff suchte, auf dem er während des Krieges beinahe gedient hätte. Das Schiff war die RMS *Lancastria*. Als sie versenkt wurde, gab es die meisten Toten, die im Zweiten Weltkrieg je auf einem einzigen Schiff umgekommen waren. Er wurde in letzter Minute auf ein anderes Schiff verlegt, doch sein Bruder war an Bord. Dieser Mann hatte 40 Jahre lang mit mäßigem Erfolg nach Informationen über dieses Schiff gesucht. Bevor er uns noch erzählen konnte, warum er diese Information haben wollte, hatte ich schon zwei Websites über dieses Schiff gefunden sowie eine Liste von Büchern, die sich mit der Geschichte befassten. Die weitere Suche führte zu zwei anderen Websites, zum Titel eines Buchs, das er vor einigen Jahren gelesen hatte und das mittlerweile

vergriffen war, zu zwei Buchläden für vergriffene Bücher in der Region von Norwich und zum Kontakt mit einer Gesellschaft, die sich der Lancastria widmet. Zusätzlich schickten wir ein E-Mail an diese Gesellschaft und erhielten weitere Informationen. Er war so erfreut, dass er Tränen in den Augen hatte. Das war eine unglaubliche Befriedigung.

Nachtrag

Die folgenden Zitate stammen von Teilnehmern an diesen Sitzungen:

- „Ich bin so erleichtert. Ich dachte, alles würde so schwierig sein.“
- „Es ist so toll, etwas über dieses Computer-Zeug zu wissen, von dem alle reden.“
- „Ich habe mich immer gewundert, was diese WWW-Buchstaben in den Anzeigen und Werbespots bedeuten – jetzt weiß ich es!“
- „Haben Sie nicht ein paar gute Spiele mitgebracht? Ich gewinne regelmäßig haushoch gegen meine Enkel!“
- Nachdem der Zweck der Gratis-Internet-CDs erklärt worden war: „Ich dachte schon, ich muss mir einen Computer kaufen, damit mein Fernseher ordentlich funktioniert.“
- Nachdem wir Information im Internet gefunden hatten: „Sie haben mich wirklich gerettet. Ich bin Ihnen so dankbar. Das ist wirklich wunderbar, danke!“

345

Und schließlich eine Mahnung zur Vorsicht

- “Wissen Sie, dieses Internet-Zeug wird die Welt zerstören. Es wird zu einer Zivilisation von geistlosen Zombies führen, die süchtig nach dem Bildschirm sind, zu einer Welt, wo keiner mehr einen anderen Menschen treffen wird und will. Die Alten wird man vergessen, weil sie nicht die Fertigkeiten haben, um mitzuhalten, und die Jungen werden vergessen, weil sie sich an nichts mehr zu erinnern brauchen. erinnert euch an meine Worte, ihr Jungen habt ein Monster geschaffen, das alle Monster besiegen kann.”

Sie sind gewarnt ...

2.) Caister Camera Club

Als begeisterter Fotograf war ich hochofret, als der Caister Camera Club anfragte, ob wir eine Grundausbildung für Windows und MacIntosh zur Verfügung stellen könnten. Viele Mitglieder waren auf digitale Dunkelkammern umgestiegen und bemühten sich, gleichzeitig Windows und FotoShop zu erlernen. Ich sorgte dafür, dass bei einem ihrer Club-Treffen ein paar Laptops verfügbar waren. Ich installierte die FotoShop-Software auf einem der Computer (wir besitzen nur eine Lizenz) und Benutzerberechtigungen auf den anderen. Scanner und Drucker wurden ebenfalls bereitgestellt. 16 Teilnehmer waren anwesend.

Clubmitglieder, die mit Windows vertraut waren, übten das Scannen, während ich einer kleineren Gruppe die Grundlagen der Windows-Dateienverwaltung und der Navigation erklärte und zugleich die Unterschiede zwischen MacIntoshs und PCs erörterte. Nach der Halbzeit waren bereits alle mit dem Ausprobieren beschäftigt,

jeder beteiligte sich und die erfahreneren User vermittelten den Anfängern Kenntnisse über die Benutzung der Software. An diesem Abend entstanden sehr interessante Foto-Effekte, es wurde um mehr Unterrichtsstunden gebeten, und zwar so bald als möglich.

Danach hatte ich das Gefühl, dass es eine Menge Möglichkeiten des Unterrichtens für Amateurfotografen gibt, die sich für digitale Methoden interessieren. Tatsächlich traten zwei Wochen nach der Sitzung drei Fotoclubs an mich heran, die um ähnliche Unterstützung baten!

Abkürzungen

- TNA Training Needs Analysis – die Bedürfnisse der Lernenden werden im Verhältnis zu den Bedürfnissen der Organisation oder des Unternehmers betrachtet. Welche Fähigkeiten soll der Lernende für den Unternehmer oder die Organisation haben? Was kann der Lernende bereits, welche Lücken sind noch zu füllen? Auf diese Weise kann die Organisation ihr Trainingsbudget erhöhen und dem Lernenden die Ressourcen anbieten, die er am dringendsten braucht.
- EEDA East of England Development Agency – Organisation zur finanziellen Unterstützung und Ko-Finanzierung von Projekten im Osten Englands, in Regionen mit hoher Arbeitslosenquote, einem geringen Niveau der beruflichen Fertigkeiten und starker Verarmung.

6. GLOSSAR

Bemerkungen der Herausgeber

Wir haben die von den einzelnen REREAL Partnern vorgenommenen Begriffsbestimmungen zu einem Glossar montiert, damit sichtbar wird, wie vielschichtig die im Rahmen des Projektes verwendeten Begriffe sind. Die Begriffsdefinitionen in diesem Glossar sind Ergebnis der praktischen Arbeit und leiten sich aus dieser ab. Keiner dieser Begriffe ist einer in Büchern vorgegebenen Definition entlehnt, sie sind vielmehr praktische Werkzeuge im täglichen Umgang. Das REREAL-Projektteam wollte mit diesem Glossar dem Leser die Möglichkeit geben, zu verstehen, wie Hintergrund und Kontext in der Sprache zum Ausdruck kommen.

347

Wie ist dieses Glossar zustande gekommen?

Im Verlauf der Arbeit hat sich gezeigt, dass scheinbar gleiche Begriffe ganz unterschiedlich belegt sind und verschiedene Begriffe oft für Ähnliches stehen. Die Begriffe und die Bedeutungsunterschiede haben uns in der gemeinsamen Arbeit auf Unterschiede in den Arbeitsfeldern verwiesen, die wir sonst vermutlich gar nicht wahrgenommen hätten und durch die wir neue Erfahrungen gesammelt haben. Wir haben eine größere Menge von Zentralbegriffen in der OFL-Arbeit aneinander gereiht und die Partner gebeten, uns ihre Definitionen für diese Begriffe mitzuteilen. Diese unterschiedlichen Definitionen haben wir in der Art eines Zwischendialogs zusammengestellt, sodass der Leser versteht, dass der selbe Begriff sowohl dies als auch das heißen kann.

In der Art, wie wir diese Begriffe layoutiert haben, wollen wir den Montagegang ein wenig sichtbar machen. Wir haben die Überbegriffe fett und in Großbuchstaben linksbündig gemacht. Die teils fett, teils kursiv und in Normalschrift formulierten Definitionen stehen für unterschiedliche Zitierende. Bei der Auswahl von Oberbegriffen hat sich gezeigt, dass es eine Reihe von differenzierbaren Unterbegriffen gibt, die nicht für alle Partner von Bedeutung sind. Da sie aber das Unterscheidungsvermögen aller Partner schulen und dazu dienen, die Oberbegriffe besser zu konturieren, haben wir sie etwas eingerückt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Glossar drei verschiedene Intentionen hat:

- Es erlaubt einen Überblick über die Verwendung der Begriffe in der Projektgruppe.
- Der Leser bekommt einen Eindruck, welches Gewicht die Begriffsverwendung auch in der Praxis hat.
- Es plädiert für eine Art historischen Verstehen, wie sich Lernen in sehr inhomogenen Gruppen entwickelt.

Beigetragen zu diesem Glossar haben:

Gitta Stagl (Österreich)
 Margarete Wallmann (Österreich)
 Nick Meyer (England)
 Pirjo Keinänen (Finnland)
 Roman Nagorski (Polen)
 Mihai Jigau (Rumänien)
 Björn Garefelt (Schweden)
 Alessandro Baccin / Darne de Pretis-Gallmetzer (Italien)

Auflistung der Begriffe

ZUGANG UND ZUGANGSCHANCEN

Im Deutschen gibt es zwei eng miteinander verwandte Worte – Zugang und Zugänglichkeit. Mein Zugang zu diesen Begriffen ist die Sicht auf die Beziehung zwischen diesen beiden Begriffen. Jeder Mensch hat seine Art, etwas anzugehen, auf etwas zuzugehen, und jeder sollte die Möglichkeit haben, von der für ihn besten Art des Zugangs Gebrauch zu machen. Dann sind die Dinge auch zugänglich.

Möglichkeiten, entweder über Bildungsmöglichkeiten Information zu erhalten oder auch ausbildungsmäßig zu diesen Bildungsmöglichkeiten hingeführt zu werden.

- **Zugang können die Maßnahmen heißen, die gesetzt werden, damit Kursangebote leichter zugänglich werden.**
- **Zugang kann man eine Reihe von Kursangeboten nennen, die eine Vorbereitung auf Folgeangebote oder selbst Teil eines einführenden Kursangebotes sind.**
- **Zugangskurse ist ein Begriff für Brückenangebote zum Hochschulbereich für Erwachsene.**

Wenn wir über offenes und flexibles Lernen sprechen, dann haben wir es einerseits mit dem wirklichen Zugang zu Geräten und zum Internet zu tun. In diesem Fall geht es um Übertragungsinstrumente wie Glasfaserkabel und auch um Zugang zu PCs, die so aufgerüstet sind, dass sie mit diesen neuen Übertragungsmöglichkeiten Schritt halten können. Und es geht auch um einen High-Speed-Zugang zum Internet selbst. Computer müssen in diesem Fall mehr oder weniger für jeden im öffentlichen Raum zugänglich sein, in Institutionen und daheim – im ganzen Land! Andererseits ist der bloße physische Zugang zum Computer bei weitem keine Garantie dafür, dass die Menschen, die davon Gebrauch machen wollen, auch über die Techniken verfügen, damit zu lernen und sich Zugang zu Information zu verschaffen. Es geht dann mehr um die Frage der Zugänglichkeit, darum, dass Menschen lernen, wie sie diese Kompetenzen entwickeln können, vor allem auch im Umgang mit den neuen Technologien. Zwar mag das auch so vor sich gehen, dass Menschen über verschiedene fernunterrichtliche Formen lernen, wie sie sich Zugang zu Informationen verschaffen, meist wird es aber für die Zugänglichkeit wichtig sein, dass es vor Ort tutorielle Begleitung

gibt und die Lernenden Teil einer Gruppe sind, mit der sie sich austauschen können. Ein weiterer Aspekt von Zugang ist auch das Vorhandensein eines genügend breiten Kursangebots, das in der Lage ist, den unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Menschen Rechnung zu tragen.

BEWERTUNG (ROLLE, CHARAKTER, METHODEN, ZWECKE)

Bewertung ist eine Art Beurteilung, die sich an ausgewiesenen Bewertungskriterien orientiert und die eine Leistung im Licht dieser Kriterien beurteilt. Diese Art des Bewertens ist ein wesentliches Bestimmungstück von OFL, sie stellt einen Grundpfeiler im Vertrauensverhältnis zwischen dem Lernenden und dem Tutor dar und ist bestimmend für die Qualität der Interaktion auch hinsichtlich der angebotenen Materialien. Die Bewertung durch einen Tutor stellt ein kommentierendes Rückmeldeverfahren dar, in dem die angepeilten Lernziele einbezogen werden, das geforderte zu erreichende Kompetenzniveau, und zwar mit dem Ziel, die nächsten Lernschritte noch feiner abzustimmen. Die Bewertung erfolgt vor allem in der Form einer ausführlichen Besprechung und ist als Gesprächsangebot gedacht. Dem Lernenden soll diese Art der Bewertung helfen, den Zusammenhang herzustellen und Schlüsse zu ziehen zwischen seinem eigenen Arbeits- und Lernprozess und dem wachsenden Verständnis für die Zielvorgaben. Die Bewertung selbst ist auch ein Moment des Reflektierens: Nachgedacht wird sowohl über das Lernen als auch über die Lernvorgaben und die geeigneten Instrumente dafür. Im Zuge dieser Bewertung lernt der Lernende, wie er sich selbst bewerten kann und wie er diese Selbstbewertung als Verfahren und Methode in seinem Lernprozess nutzt.

In den NVQs (National Vocational Qualifications) ist der Begriff der Bewertung sehr klar definiert. Dabei wird auf dem Hintergrund von landesweit definierten Standards für Kompetenzen festgestellt welche Kompetenzen eine Person hat.

Es gehört eigentlich zu der Funktion eines Tutors, dass er imstande ist, den individuellen Lernfortgang eines Lernenden auf dem Hintergrund von klar ausgewiesenen und klar vereinbarten Zielsetzungen einzuschätzen.

Bewertung hat zwei wichtige Aspekte, sie bezieht sich auf den Einzelnen und sie berücksichtigt auch den kollektiven Gruppenaspekt. Die schwedische Erwachsenenbildung verfolgt einen lernerzentrierten Zugang und betont das gemeinsame Lernen in Gruppen. Die Rückmeldung bezüglich Zielsetzungen hat sich daher immer auf beide Aspekte zu beziehen: auf die Einzelperson und auf das Gruppenelement. Selbstbewertung und Selbsteinschätzung sind unerlässlich.

Rückmeldung an den Lernenden und / oder das Bewertungsschema für das Erreichen eines Zertifikats.

- *Der Tutor / Lehrer schätzt mit verschiedenen Methoden den Fortgang und die Ergebnisse der Lernarbeit ein.*
- *Lernende bedienen sich der Methode der Selbstbewertung und sind damit in der Lage, ihren Lernprozess bewusster zu gestalten.*

BEWERTUNGSKRITERIEN FÜR LERNRESULTATE (DAS JEWEILIGE GEWICHT VON WISSEN, FERTIGKEITEN, HERANGEHENSWEISEN)

Ein Qualitätskriterium der Bewertung ist die Fähigkeit, zwischen Wissen, Fertigkeiten und Herangehensweisen zu unterscheiden. Wissen ist erkennbar vor dem Hintergrund des Wissens, über das der Lernende bereits verfügt und unterscheidet sich vom Gegenstandswissen und Methodenwissen. Fertigkeiten lassen sich beschreiben in ihrer Beziehung zu Fertigkeiten im alltäglichen Leben und zu sozialen Fertigkeiten, spezialisierten Fertigkeiten und verallgemeinerbaren kognitiven Fertigkeiten sowie Fertigkeiten des Aufnehmens und Wahrnehmens. Herangehensweisen und Vorgangsweisen sind zentrale Elemente im Rahmen von Lerntechniken und kommen bei allen reflektierenden Tätigkeiten des Lernens durch Erfahrung zum Tragen. Der erwachsene Lernende hat seine Fähigkeiten, sich Wissen anzueignen, bereits in vielfältiger Weise erprobt. Für ihn ist es besonders wichtig, dass er sich bewusst wird, über welche reiche Palette an Fertigkeiten und Hilfsfertigkeiten er bereits verfügt, wie er sie bislang angewendet hat und wie er sie auf andere Gebiete übertragen kann. Gerade er kann besonders gut lernen, indem er seine eigenen Strategien versteht und herausfindet, wo sie am besten passen und für ihn effektiv sind.

Wissen (Definition)

Eine verfügbare Menge von Informationen aus diversen Informationsträgern, aus denen einzelne Personen Faktenwissen, Einsichten und Erkenntnisse, Wissen über die Zusammenhänge des Wissens, Gedanken sowie methodisch-systemische und intuitive Verfahrensweisen gewinnen und Anschlüsse finden können.

Die Aneignung von jenem Wissen, die es einem Individuum ermöglicht, zu verallgemeinern und Wissen auf andere verwandte Wissensbereiche zu übertragen.

Wissen hat zwei Komponenten: eine intellektuelle / theoretische, die vor allem in der Schule und durch selbstständiges Lernen und Studieren entwickelt wird, und eine praktische, die sich im Tätig sein und im Ausprobieren einer Fähigkeit entwickelt. Beide Komponenten führen zu einer kognitiven Struktur, die das Individuum in die Lage versetzt, in jeder Situation adäquat zu agieren.

„Informationsträger, Information, Wissen, Weisheit“ stellen so etwas wie eine Hierarchie des Wissens dar, wobei Wissen sich mit der Tiefeninformation beschäftigt und die Fertigkeiten des Wissens über Wissen zur Vertiefung dieser Information einsetzt.

Fertigkeiten (Definition)

Eine zusammengehörige Gruppe von Instrumenten, Techniken und Methoden, die zu einem bestimmten Zweck angeeignet und auch eingesetzt werden, entweder kombiniert oder als einzelne – für relativ genau vordefinierte Lernziele und gezielte Aneignung von Wissen und praktischem Know-how. Jedes der

Instrumente und alle zusammen verfeinern und verzweigen sich durch ausgiebigen und zielorientierten Gebrauch.

Der praktische Nachweis von Kompetenz:

Das Wissen und die Fertigkeiten, um (praktische) Probleme zu lösen. Fertigkeiten variieren mit den Umständen und unter gewissen Umständen ist es nicht möglich, diese Fertigkeiten zu zeigen.

Zu wissen, wie etwas gemacht werden kann, und die Fähigkeit, es auch zu machen.

Herangehensweisen (Definition)

Die Palette bewusster und unbewusster Zugangsweisen und Zugangswege, mit deren Hilfe man neuen Situationen begegnet, sich neuen Aufgaben stellt, im besonderen solchen Aufgaben, in denen es darum geht, sich im Unbekannten zurecht zu finden und möglichst guten Gebrauch zu machen von Orientierungshilfen und -strategien. Es geht dabei um vielfältige Techniken und Strategien: systematische, erfinderische, vorsichtige, mutige.

Die gefühlsmäßige Reaktion auf jede Art von Anregung und Reiz:

Die Art, wie man Dingen begegnet, Informationen, Menschen, Situationen.

Ein wichtiger Aspekt ist die Orientierung an der Kapazität und den Ressourcen des Lernenden und der Gruppe und darüber hinaus die Stärkung des Bewusstseins von der Kapazität und den Ressourcen der Studiengruppe. Keinesfalls dürfen die Lernenden sich selber betrachten als wären sie „leere Säcke“, die mit „Wissen“, „Fertigkeiten“ oder was auch immer durch den Lehrenden und die Institution gefüllt werden. Vielmehr sind die Lernenden Subjekte, sie sind keine Objekte.

BEWERTUNGSTRUMENTE

Bewertungsinstrumente im Rahmen von OFL sind alle Formen persönlicher Beratung und Begleitung einschließlich der fernunterrichtlichen Begleitung. Das wichtigste Instrument ist ein instrumentell verstandenes Layout-Design zur Gestaltung der Lernumgebung, aber auch jeder Art von Material. Ebenfalls unumgänglich ist die richtige Abstimmung tragfähiger Lernbegleitangebote und eines durchdachten Designs für stufenweise Bewertungsverfahren, die es dem Lernenden ermöglichen, sich aktiv einzubringen, die Qualität seiner Arbeit einzuschätzen und sein Leistungsniveau zu überprüfen. Bewertungsinstrumente sind unter anderem klar definierte und voneinander abgrenzbare Teilziele und Checklists, dazu kommt die Bewertung seitens des Tutors und sein begleitendes Feedback. Ein weiteres Instrument sinnvollen Bewer-

tens sind die gemeinsame Arbeit in einer Gruppe Gleichgesinnter, die Zusammenarbeit in einem Team und sämtliche ergebnisbezogene Formen der Kontrolle und Selbstkontrolle.

Die Palette von Bewertungsmethoden, z.B. Prüfungen, Beobachtung, Projektarbeit, Diskussion, die es erlauben, die Kompetenz des Einzelnen festzustellen.

In der schwedischen Erwachsenenbildung, im besonderen in den Volkshochschulen, ist die persönliche Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden von größter Bedeutung. Diese persönliche Beziehung erleichtert das Bewerten und dessen Treffsicherheit. Die Atmosphäre ist zwangloser und weniger formell. Gerade um den Erhalt dieser persönlichen Komponente geht es auch beim Angebot von diversen Fernlernangeboten in der Erwachsenenbildung.

ABSCHLUSSORIENTIERTES LERNEN

Dieses Lernen bereitet auf ein Zeugnis vor, es ist so aufgebaut, dass es zu diesem Zeugnis führt, und schließt auch mit einem Zeugnis, das durch eine Prüfungsbehörde legitimiert ist.

Lernangebot, das in eine Bewertung des angeeigneten Wissens und der angeeigneten Fertigkeiten mündet. Im Anschluss daran erhält der Lernende ein Zeugnis, das bestätigt, dass er den Anforderungen entsprochen und den Kurs, den Lebrgang, das Studium erfolgreich abgeschlossen hat.

Abschlussorientiertes Lernen ist die Bestätigung über die erfolgte Lerntätigkeit, die Beschreibung der Ergebnisse dieses Lernens und / oder des Leistungsniveaus oder des Ausmaßes des Geleisteten entlang standardisierter Lernvorlagen.

VERMITTLUNGSFORMEN

Sind Methoden und Formen der Lehr- und Lernpraxis.

Eine genauere Auseinandersetzung mit Vermittlungsformen findet sich in der Publikation „Popular Education as Distance Learning“, herausgegeben vom Schwedischen Zentralverband für Erwachsenenbildung, (englische Fassung im Rahmen des REREAL-Projektes). Auszugsweise einige Kommentare: Der Begriff „offen“ wird im Rahmen der Volksbildung aus einem einfachen Grund selten benutzt. Es ist nämlich die Essenz aller Aktivitäten unter diesem Namen, dass sie offen sind, im Prinzip für jedermann. Der Begriff „Fernlernen“ wird in der Volksbildung gebraucht, aber es hat sich deutlich herausgestellt, dass das Verständnis dieses Begriffs von Institution zu Institution variiert. Damit stellt sich heraus, dass dieser Begriff nicht sehr aussagekräftig ist, andererseits werden die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze auch im Bereich des Fernlernens deutlich. Der Begriff „flexibles Lernen“ mag vielleicht ein bisschen vage klingen, aber er erweist sich als brauchbar, indem er sich aus einem Perspektivwechsel ergibt: es geht um die Perspektive des Lernenden. In diesem Verständnis ist „Fern(e)“ nur ein Aspekt unter vielen des flexiblen Lernens. Die Beschäftigung mit dem Begriff und die Praxis müssen auf jeden Fall weiter entwickelt werden. Bereits jetzt zeigt sich, dass es dabei einige widersprüchliche Komponenten gibt. Dieser Widerspruch

kann zum Beispiel in dem unbedingten Recht des Einzelnen zum Ausdruck kommen, dann und so zu studieren, wie es für ihn am besten passt, und seinem ebenso berechtigten Wunsch, Teil einer gut arbeitenden Gruppe zu sein, in der er kommunizieren kann, um das zu klären, was für ihn wichtig ist. Dieser und andere Widersprüche haben natürlich Einfluss auf pädagogische und organisatorische Entscheidungen.

Distanz

Die Begriffe Distanz / Ferne passen ebenso gut auf ein Telefongespräch wie auf die Benutzung des Internets. Diese Begriffe bezeichnen mehr oder weniger nichts anderes als die Tatsache, dass über eine Entfernung kommuniziert wird (und zwar unabhängig davon, ob diese Kommunikationsform nun gut untermauert und gestützt ist durch Lernbegleitleistungen oder hauptsächlich im Alleingang erfolgt).

Es handelt sich um eine Angebotsform, bei der der Lernende keinen persönlichen Kontakt von Angesicht zu Angesicht zum Tutor hat.

Die physische Trennung des Lernenden vom Lehrenden (Trainer), eine Lernform, die von einem Tutor begleitet wird (Beratung, Unterstützung, Überprüfung).

Formen und Methoden des Fernlernens, die sich der diversen verfügbaren Übertragungs- und Vermittlungsinstrumente bedienen.

Flexibel

Der Begriff flexibel lässt sich auf eine breite Palette von Lernformen anwenden, bei der dem Lernenden selbst viel Freizügigkeit und Bewegungsraum zugestanden wird, und zwar was den Ort, die Zeit, den Gegenstand und das Lerntempo betrifft und auch die Anwendung unterschiedlicher Lernstrategien und das Erreichen unterschiedlicher Leistungsziele.

Die Bereitstellung von Lernangeboten, von denen der Lernende dann Gebrauch macht, wenn er es braucht und die Umstände für ihn passen.

Man kann zu jeder Zeit lernen und an jedem Ort, der für einen angenehm ist.

Methoden, Zeit, Ort, Lerntempo sind individuell gestaltbar.

Offen – „Von Angesicht zu Angesicht“

Diese Art des offenen Lernens bietet sowohl ein großes Maß an Flexibilität, verbindet dieses aber gleichzeitig mit dem Vorteil eines „maßgeschneiderten“ Unterrichtens und tutoriellen Begleitens „von Angesicht zu Angesicht“.

Ein Kursangebot, in dem das hauptsächliche Pensum von Studenten bewältigt wird und der Tutor eher in der Rolle eines Mentors agiert, der berät und Hinweise gibt und bei Problemen mitdenkt.

„Sichtkommunikation“ und Augenkontakt zwischen zwei Personen, die sich in derselben Umgebung befinden oder eine gemeinsame Umgebung via Videokonferenzen haben.

Ein Lernen, das den Teilnehmer einlädt, sich an einem Bildungsangebot zu beteiligen und ihm gestattet, die Rahmenbedingungen selbst zu gestalten, ausgenommen die unbedingt nötigen formellen Regeln.

Offen und fern

Offene Lernangebote, die sich eines Fernvermittlungsverfahrens bedienen (Korrespondenz, Telefon, Email, über das Internet), zielen darauf ab, Gestaltungsfreiheit hinsichtlich Zeit, Ort und Tempo zu ermöglichen und gleichzeitig für den institutionellen Hintergrund und damit auch für persönliche Betreuung zu sorgen.

Offen mit Unterstützung der Informationstechnologien (IT)

Diese spezielle Richtung des offenen Lernens, die den Gebrauch von IT einschließt, wickelt Unterstützung und Begleitung oder auch den gesamten Kurs auf elektronischem Weg ab, also vor allem Materialübertragung, Feedback und Rückmeldung, Aufgaben- und Fortgangsbewertung sowie die tutorielle Begleitung.

Ein Fernlernen, das durch die Verwendung von Email, Internet oder CD-Roms ergänzt und erleichtert wird.

Offen – begleitetes Selbststudium (unterstütztes eigenständiges Lernen)

Für diese Art des offenen Lernens steht das Selbststudium und der eigenständig Lernende im Zentrum. Unterstützt wird diese Art des Lernens durch professionelle Lernbegleitangebote, Ressourcen und Hilfsmittel, Beratung, tutorielle Betreuung, Hilfestellung bei persönlicher Planung und Durchführung.

Im Rahmen unserer Angebotspalette gibt es kaum so etwas wie begleitetes Fernlernen oder offenes Lernen. Allerdings gibt es von Seiten der Regierung Initiativen in diese Richtung. Begleitende Untersuchungen legen den Schluss nahe, dass die Einzelnen die stützende Struktur regelmäßiger Treffen und gemeinsamer Arbeit mit Peers auf jeden Fall brauchen. Obwohl viele der NVQs darauf bestehen, dass viel Zeit darauf verwandt wird, die gewünschte Kompetenz nachzuweisen, gibt es bei einem Großteil der sogenannten akademischen Gegenstände ein Entwicklung in die Gegenrichtung. Man kommt wieder auf die unerlässlichen Qualitäten des Lernens in Gruppen zurück. Auch aus diesem Grund orientiert man sich umso stärker in Richtung unterstützende Begleitangebote, um der Gefahr des neuerlichen Ausschlusses entgegen-

zuwirken. Unter dem Begriff flexible Kursangebote versteht man eine Kombination von Formen des eigenständigen Lernens und des gemeinsamen Lernens.

UNTERSCHIEDLICHE BERATUNGSEBENEN

Beratung kann etwas unmittelbar Praktisches sein, etwa das Sammeln und Verfügbarmachen von Informationen für ein Gebiet, das ein großes Maß an Detailwissen verlangt, um sich orientieren zu können. Im Bildungsbereich, im besonderen im Bereich der Erwachsenenbildung, bezeichnet der Begriff Beratung entweder eine Stelle, an die man sich wenden kann, oder eine telefonische Auskunftsvermittlung und / oder auch eine Datenbank, die der Auskunftssuchende nach seinen Bedürfnissen nutzen kann. Es mag dabei um die Suche nach Kursangeboten und Lehrgängen gehen oder auch um Information darüber, wo eine bestimmte Art von Dienstleistung angeboten wird. Beratung kann auch in die Richtung gehen, die Beratungssuchenden bei ihren Entscheidungen zu unterstützen (diese Art der Beratung orientiert sich stark an den Bedürfnissen der Beratungssuchenden). Dabei werden die Lebensumstände des Ratsuchenden auf seiner Suche nach einem passenden Weg mitbedacht. Eine noch weiter in die Tiefe gehende Form der Beratung verbindet ausdrücklich Spezialistenwissen in einem bestimmten Sektor und Sachgebiet mit einer Palette von Beratungstätigkeiten und einer Art individuellen zugeschnittenen längerfristigen Betreuung, es geht dabei um das Motivieren und Mobilisieren, um die Unterstützung auf dem Weg und den Raum für Reflexion und Neuorientierung.

Erst kürzlich hat die Regierung ein Projekt mit dem Titel „Information, Beratung und Begleitung“ vorgestellt. Durchgeführt wird dieses Projekt im Rahmen der Bildungs- und Berufsberatung, die ihrerseits der „Lifelong Learning Partnership“ verantwortlich ist. Die Begriffe Information, Beratung und Begleitung beschreiben exakt die unterschiedlichen Beratungsformen.

Information heißt einfach, für den Anfragenden ausreichendes Faktenmaterial zusammenzustellen. Beratung ist bereits detaillierter, der professionelle Begleiter bezieht den Hintergrund – Leben, Arbeit, Person – mit ein und arbeitet daran, herauszufinden, was die konkreten Lernbedürfnisse der betreffenden Person sind. Aus dieser Analyse entwickelt der Berater auf der Basis profunder Kenntnis eine passende Vorgangsweise in der Art eines Aktionsplans. Dieser Aktionsplan bezieht unter Umständen die verwendeten Lehrmethoden ein, untersucht genau, welche Optionen für Qualifizierungen es gibt und findet auch heraus, welches der geeignete Tutor für diesen speziellen Studenten oder Lernenden sein könnte. Begleitung schließt die beiden Aktivitäten der Information und der Beratung ein und bedient sich dabei aber auch der verschiedenen Methoden und Ansätze beraterischen Handelns – auch des Urteilens und Beurteilens, der Weitervermittlung und Förderung, dem Nutzen von Vernetzungen und Informationsnetzwerken – und befähigt den zukünftigen Lernenden, für sich selbst zu überlegen, was zu seiner Lebens- und Berufsplanung am besten passt. Oft machen Menschen dann von einem intensiven Begleitangebot Gebrauch, wenn sie sich an einem entscheidenden Wendepunkt ihres Lebens befinden – wenn ihre Kinder mit der Schule beginnen oder von zu Hause ausziehen oder sie selbst sich knapp vor der Pensionierung befinden. Es überrascht daher nicht, dass es sich bei einem großen Prozentsatz derer, die von einem Begleitangebot Gebrauch machen, um Frauen handelt, die sich darum bemühen, wieder in den Arbeitsmarkt einzusteigen und auf der Suche nach einer fachkundigen Hilfe sind, wenn es um Auswahl und Entscheidungen geht.

BERATUNGSMETHODEN

Auch hier gibt es verschiedene Schulen und Methoden, analytischere und langfristige, pragmatischere und kurzfristige, mehr problemorientierte und stärker lösungs-

orientierte, systemische Ansätze, klientenzentrierte Ansätze, Methoden, die sich stärker an therapeutischen Arbeitsmodellen orientieren und solche, die stärker an individualisierten Lernformen orientiert sind.

Beratung findet gewöhnlich in einer Zweierkonstellation statt. Erstgespräche werden meist im Rahmen einer Stunde angesetzt und bestehen vor allem darin, herauszufinden, was gibt es für Vorerfahrungen im Bereich Bildung und Ausbildung, was hat der Beratungssuchende für Anliegen und welche Information über verfügbare Möglichkeiten kann ihm unmittelbar gegeben werden. Wenn sich aber Leute sehr unsicher sind, wohin sie gehen wollen und worum es ihnen geht, dann kann eine Gruppenberatung ein sehr guter Weg sein. Zumeist handelt es sich dabei um einen auf zwölf Stunden angelegten Kurs, bei dem die Teilnehmer sechs Wochen lang für zwei Stunden zusammenkommen.

Beratungsmethoden umfassen das Spektrum jener Aktivitäten, die ein Berater oder Betreuer setzt, um dem Beratungssuchenden eine breitere Palette an Entscheidungsmöglichkeiten anzubieten und ihm dabei zu helfen, die für ihn richtige Wahl zu treffen.

In den Volkshochschulen kommen vor allem problemorientierte Techniken zur Anwendung. Geht es doch hier oft um Teilnehmer, die etwas älter sind, die über wenig Schulbildung verfügen, dafür aber sehr lange und breit gefächerte Arbeitserfahrungen haben. Gerade für diese pädagogische Arbeit, die wir auch als „prozessbegleitende Pädagogik“ beschreiben, ist es von größter Wichtigkeit, beim Lernen an den Erfahrungen der Lernenden anzusetzen, damit es für sie interessanter und relevanter wird. Problemorientierte Methoden gehen Hand in Hand mit einem Denken in Prozessen. Problemorientierte und prozessorientierte Methoden sind daher auch eine große Herausforderung für jede Art von Fernlernen. Der Pädagoge, der Tutor, muss über die Fähigkeit verfügen, eine virtuelle Umgebung zu schaffen, in der die kontinuierliche und angeregte Auseinandersetzung ein wichtiger Teil ist. Es zeigt sich immer wieder, dass diese Art des Arbeitens nur in Kombination mit einer auch physischen Zusammenkunft und Lernumgebung produktiv sein kann.

DIE UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN BEGLEITUNG, LEHREN, TRAINIEREN

Begleitung achtet auf die Begleitumstände und auf all das, was dem Lernen vorgelagert ist. Sie unterstützt den Lernenden vor allem dann, wenn er gerade dabei ist, sich auf den Weg zu machen, und in der Folge dann natürlich auch während des Lernens. Lehren ist im Wesentlichen Vermittlung von Sachwissen und von methodischem Wissen. Begleitungsaufgaben und Begleitungsangebote werden dort stärker zu einem Teil des Denkens über das Lehren, wo sich letzteres in Richtung tutorielle Begleitung entwickelt. Trainieren und Trainingsangebote sind manchmal durchaus austauschbar mit dem Begriff des Lehrens, handelt es sich doch meist um für einen kurzen Zeitraum angelegte Kursangebote, die stark praktisch orientiert sind. Training und Trainieren wird aber auch oft als Gegensatz zum Lehren gesetzt: es handelt sich dabei ausdrücklich um eine Art des Lernens durch praktisches Tun, bei der das Umsetzen im Zentrum steht, das auf Aktivität setzt und sehr lebendig ist. In manchen Ländern wird der Begriff Training ausdrücklich im Bereich der Berufsbildung verwendet, um

ihn von der freien allgemeinen Bildung und der akademischen Art des Lernens abzugrenzen.

Begleitung ist vorwiegend eine Beratung und Betreuung in Einzelgesprächen. Nach und nach beginnt sich dieses Spektrum immer mehr zu differenzieren, sodass einmal der Schwerpunkt auf Einführung gelegt wird, dann auf kontinuierliche Kursbegleitung, aber auch auf Begleitung nach der Beendigung eines Kurses oder Lehrgangs. Viele Leute benutzen die Begriffe „Lehren“ und „Training“ wie bedeutungsgleiche Wörter. Diese Tendenz widerspiegelt vielleicht eine die gesamte Gesellschaft erfassende Verschiebung in Richtung steigender Wertschätzung der Fertigkeiten am Arbeitsplatz. Galt früher das Fördern des Kognitiven und des Affektiven als eine wichtige Zielsetzung von Bildung, so demonstriert der Stellenwert, den die NVQs im Besonderen auf Leistung und Umsetzungsfähigkeit legen, dass dem Entwickeln von Fertigkeiten und damit „Training“ eine wichtigere Rolle zugeschrieben wird.

BEDARF AN BILDUNGSBEGLEITUNG UND -BERATUNG

Bildungsberater sind eine Art Vermittler oder Botschafter vor allem dort, wo Lernen als verstaubt und von oben herab belehrend negativ besetzt ist. Bildungsberater sind Forscher auf dem Gebiet der Bedarfsanalyse vom Unternehmer bis hin zum Kinderkrippenpersonal. Sie müssen erfahren und allseitig gebildet auf dem Gebiet der Beratung und Begleitung sein und haben überdies ein taugliches Vertrauensverhältnis zu jenen aufzubauen, die in verschiedenen Arbeitsbereichen und Sektoren verantwortlich sind. Darüber hinaus müssen sie über Expertenwissen und ein großes Maß an sozialen und kommunikativen Kompetenzen verfügen und sie brauchen die nötigen Ressourcen, um ihre Arbeit durchführen zu können. Das heißt, auch sie brauchen immer wieder Fortbildungsangebote und ergänzende Unterstützungs- und Begleitleistungen, weil sie sonst ihre Arbeit nicht erfolgreich machen können.

Will man gewährleisten, dass Bildungsberater an vergleichbaren Standards arbeiten, dann müssen sie die Gelegenheit haben, zum fachlichen Austausch zusammenzukommen und regelmäßige Fortbildung in Anspruch nehmen können. Im Fach- und Gruppenaustausch geht es oft um den Meinungs- und Erfahrungsaustausch an Fallbeispielen, dort erfährt man, wo wie neue Kurse anlaufen, davon, was sich gesetzlich verändert hat und auch von den Umschichtungsprozessen in einschlägigen Institutionen. Diese Art Netzwerke sind ganz entscheidende Quellen und Inspirationen für die kontinuierliche Fortbildung. Das Open College Network (OCN) bietet einen Lehrgang für Bildungsberater an, der vor allem Gesprächsführung und Beratungskompetenzen schult, das Arbeiten in Netzwerken und das Herstellen von Vernetzungen, das Zusammenstellen und Auswerten von Information, wie an ergänzende Einrichtungen weiterverwiesen werden kann und welche gesetzlichen Regelungen es in diesem Bereich gibt.

In unserem Land (Rumänien) gehören Beratungs- und Betreuungstätigkeiten an Schulen zu den Novitäten. Bislang fehlt es noch etwas an der genauen Definition dieses Arbeitsbereichs und der Arbeitsbeschreibung. Umso mehr bedarf es eines großen Geschicks im Kommunikativen und Sozialen, will man sich selbst bei den Lehrenden bekannt machen und deren Zurückhaltung gegenüber allen beraterischen Aktivitäten aufweichen. Für die Bildungsberater selbst ist es wichtig, dass es immer wieder Zusatzseminare und Trainingsangebote gibt, damit der Anschluss an neuere Ideen und neue Beratungs-

ansätze gewahrt bleibt und auch die persönliche Weiterentwicklung gewährleistet ist. Nicht unwichtig sind neben einer guten Vernetzungsstruktur auch ein motivationsförderndes Gehalt.

Durch das beratungsorientierte Konzept des Lehrens gibt es in Schweden keinen eigenen Bedarf, es sei denn die Ausweitung der beraterischen Tätigkeit der Tutoren und Pädagogen.

BEDARFSANALYSE: BEIM LERNEN UND BEI DEN LERNENDEN

Wenn sich Interessenten zu einem Kurs anmelden, werden sie gefragt, was für Ziele sie verfolgen, ob sie eventuell zusätzliche Unterstützung brauchen, wenn sie planen, den Kurs tatsächlich abzuschließen. In manchen Institutionen wird den Kursteilnehmern auch die Gelegenheit geboten, sich entlang eines mündlich oder schriftlich ausgearbeiteten Einstiegstests über den Stand ihrer Fertigkeiten Rechenschaft zu geben und damit auch über die eigenen Ansprüche und Bedürfnisse an den Kurs.

Kurse, die im Rahmen von FEFC finanziert werden, sind oft mit zusätzlichen Unterstützungsleistungen gekoppelt. Es wird zum Beispiel auch Geld zur Verfügung gestellt, um jemanden anzustellen, der für Lernende, die taub sind, in die Gebärdensprache übersetzt. Oder es werden auch zusätzliche Anschaffungen finanziert, weil ein Lernender andernfalls nicht in der Lage wäre, den Kurs erfolgreich zu absolvieren.

Bei der Bedarfsanalyse geht es darum, sich mit dem Charakter und der Qualität von Lernangeboten ständig auseinander zu setzen und damit zu gewährleisten, dass der Zugang zu einem Angebot und auch die vermehrte Teilnahmebereitschaft immer wieder gefördert werden. Die Auseinandersetzung mit der Art und Weise, in der Lernende vorgehen, etwas aufnehmen und sich irren, ist ein ganz entscheidender und unverzichtbarer Teil gelungenen Lernens. Wenn diese verschiedenen Arten des Lernens untersucht werden, gibt es Platz für Erfindungsreichtum und Fantasie auf dem Gebiet des Vermitteln und des verständlich Machens. Der Lernende selbst lernt dabei seine eigene Bedürfnisse erkennen und als Teil des Lerngeschehens akzeptieren. Zunehmend gelingt es dann, das Lernen besser mit der je eigenen Art zu denken, zu sehen und zu handeln zu verbinden.

Es handelt sich dabei um die Analyse der sich veränderten Umwelt und des sich im Wandel befindlichen Arbeits- und Alltagslebens und damit auch der geänderten Bedürfnissituation des Einzelnen.

BILDUNGSBERATUNG

Bildungsberatung zielt darauf ab, die verschiedenen Lerninteressen und Bedürfnisse nach professioneller Begleitung und Betreuung abzudecken. Sei dies innerhalb einer Institution oder mehrere Institutionen übergreifend. Bildungsberatung offeriert eine Reihe von Angeboten: Eingangsberatung für Interessenten und Neuhinzukommende, die nach Orientierung suchen, dabei geht es um den Überblick über die Angebote, Auskünfte und Beratung, über Niveaus und Anforderungen; anlassbezogene

Beratung bei aktuellen Problemstellungen sozialer und persönlicher Art; Bildungslaufbahnberatung und prozessbegleitende Beratung, hierbei bekommen die Beratungssuchenden im Bedarfsfall Informationen und Empfehlungen, wie sie im weiteren Vorankommen vorgehen können, wo es günstige Anschluss- und Brückenangebote für sie gibt und was sie letztlich erreichen wollen. Beratung wird auch als Prüfungsvorbereitung angeboten, sei es in der Form des Mentors, der den Lernenden sachlich und methodisch zur Seite steht, oder in der Form von praktischen Hilfestellungen durch vorbereitende Unterstützung (bei psychischen Barrieren, technischen Hindernissen, bei Schwierigkeiten, an die nötigen Ressourcen heranzukommen).

Viele argumentieren, dass es eine scharfe Trennung zwischen der Bildungs- und der Berufsberatung gibt. Beiden gemeinsam ist jedoch die Betonung des Aspekts der Orientierung an den Bedürfnissen des Beratungssuchenden. Da die Mehrheit der Beratungssuchenden wenig Wert auf diese Unterscheidung legt, könnte man ebenso argumentieren, dass es sich dabei letztlich um die gleiche Beratung handelt. In beiden Beratungsformen lassen sich drei Stadien unterscheiden:

- *Erkunden der Frage- und Problemstellungen, vor denen der Beratungssuchende steht.*
- *Ausreichende Information des Beratungssuchenden über die verfügbaren Möglichkeiten.*
- *Die Entwicklung eines Aktionsplans, der den Beratungssuchenden in die Lage versetzt, weiter gebende Ziele zu erreichen.*

AUSBILDUNG VON BILDUNGSBERATERN

Eine systematische berufliche Ausbildung für Bildungsberater aus verschiedenen Sektoren für verschiedene Sektoren.

Der erste Schritt, um Bildungsberater zu werden, ist die Teilnahme an einem Universitätslebrgang. Dazu kommen spezielle Fortbildungsprogramme, um das Wissen auf den letzten Stand zu bringen und die beruflichen Fertigkeiten zu vertiefen. Während dieser Kurse liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf praktischen Problemstellungen.

BERUFLICHE BERATUNG

Dieses Beratungsangebot nimmt klar Bezug auf Entwicklungen am Arbeitsmarkt und in den Unternehmen. Den Schwerpunkt bilden berufliche Qualifikation und Fortbildung oder berufliche Weiterbildung.

Es handelt sich um eine kontinuierliche Prozessbegleitung. Schüler, Studenten bzw. Erwachsene sollen ihren eigenen beruflichen Werdegang bestimmen und entwickeln. Die Beratungsarbeit beginnt mit fundierten Formen der „Selbstbegegnung“ (Haltungen und Herangehensweisen, Interessen, Motivation u.a.), dann beschäftigt man sich mit den Stärken bei der Sichtung und Nutzung der Informationsangebote, der realistischen Balance zwischen inneren Bildern und Vorstellungswünschen und den real gegebenen Möglichkeiten und Angeboten. Am Ende dieser Beratung steht die getroffene berufliche Entscheidung und der schrittweise Weg dorthin.

Es geht um alle Beratungsangebote, die sich mit beruflichen Angelegenheiten beschäftigen (Berufswahl, Entscheidung für eine Arbeit, berufliche Entwicklung, Berufsaussichten und Aufstiegspläne).

ABBAU VON BILDUNGSBARRIEREN

Vielleicht handelt es sich dabei um ein ausdrückliches Konzept, das darauf abzielt, die Lernangebote so zu gestalten, dass sie für verschiedene Interessen und verschiedene Zielgruppen attraktiv sind. Es kann sich aber auch um eine Art methodisch-technischen Werkzeugkasten handeln, der entwickelt wurde, um den Zugang zu erleichtern und die Aufstiegsmöglichkeiten, fortlaufende Weiterbildung und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssektoren weiter voranzutreiben. Die Techniken und Methoden befassen sich mit einem breiten Spektrum von Aspekten, von den Kosten über Lerndienstleistungen zur Materialgestaltung und Beratungstätigkeit.

360

Vor dem letzten Wahlgang hat Toni Blair angekündigt, die oberste Priorität der neuen Regierung sei „Bildung, Bildung, Bildung“. Die niedrigen Teilnahmezahlen bewegten die Abteilung für Bildung und Beschäftigung dazu, bei Dame Helena Kennedy, QC, einen Bericht in Auftrag zu geben, wie man die Menschen für die Erwachsenenbildung interessieren könne. Die Ergebnisse ihrer Studie, die sie unter dem Titel „Learning Works“ herausbrachte, waren wegweisend für die Finanzierung von dezentralen Projekten, die die verschiedenen Bildungsanbieter ermutigen sollten, miteinander zu kooperieren und gemeinsam innovative Formen der Vermittlung und von Angeboten zu entwickeln. In Norfolk etwa organisierte der zuständige Koordinator landauf landab Straßenshows in den Städten und Dörfern. Ein Comic-Charakter, „Ed, der Hund“, bildete das Markenzeichen dieses Projektes und es wurde auch eine Beratungshotline eingerichtet, die die Anrufenden ermutigte, alle möglichen Fragen über regionale Bildungsangebote zu stellen. Weitere Initiativen bestanden im Einbeziehen ehrenamtlicher Organisationen. Eine Konferenz zu dem Thema „Bildungsangebote für Obdachlose“ fand statt. Dezentrale Kurse wurden auch in den öffentlichen Gebäuden kleiner Gemeinden organisiert.

Alles zu tun, um die aktive Teilnahme an Bildungsprozessen zu fördern, ist für die Erwachsenenbildung ein Muss. Diese Förderung erfolgt auf verschiedenen Wegen. Um Verbindung mit IT-unterstützten flexiblen Lernformen herzustellen, gibt es etwa das Modell, dass die Volkshochschulen oder Studienzirkel vor Ort Lernbegleitungsaktivitäten anbieten, in der Art von „Studierworkshops“ (dazu bedarf es eines Internetzugangs, eines ortsansässigen Beraters oder Tutors, der in der Lage ist, sachkundig in Fragen der Lernmethoden und auch technischen Fragen weiterzuhelfen, aber auch soziale Kontakte zu vermitteln). Lernende, die an einer Form des Fernlernens teilnehmen, werden über ein Fernlernnetzwerk auf Angebote im Rahmen anderer Institutionen hingewiesen und können davon Gebrauch machen. Zum Beispiel kann die Verantwortlichkeit für eine Art des Fernlernens bei dem Lehrer liegen, der aus der Institution kommt, die den Kurs anbietet, Lernende aus anderen Institutionen sind aber dennoch berechtigt, die für sie notwendige Lernunterstützung in Anspruch zu nehmen. Diese Vorgangsweise ist auch wichtig, um dem Dropping-out entgegenzuwirken, ein gemeinsames Problem sämtlicher Fernlernangebote. Jede Institution sollte Lernworkshops in ihrem Programm haben, in denen man sowohl methodische als auch technische Kompetenzen erwerben kann und sich sozial aufgenommen fühlt. Teilnahme an einem Kurs heißt eigentlich die Rolle eines beteiligten Kommunikators übernehmen, gemeinsam mit dem Lehrer und den anderen Kollegen.

EVALUATIONSTECHNIKEN FÜR LERNANGEBOTE

Formell wird evaluiert durch strukturierte oder offene Befragungsformen und Feedbacks, innerinstitutionelle Evaluationskriterien dienen als Raster für Befragungen sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden und Tutoren, es werden auch externe Evaluatoren eingestellt, deren Aufgabe die konzentrierte und neutrale Analyse der Qualität der gebotenen Angebote ist, auch Lehren und Lernen und Lernbegleitangebote gehören dazu. Evaluation kann aber auch in der Form stattfinden, dass eine externe Körperschaft die Palette der Angebote nach gemeinsamen Standards bewertet und akkreditiert. Oder ein internes Team, zusammengesetzt aus Spezialisten und Kollegen, führt diese Evaluation durch.

Sämtliche Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung werden am Ende des Kurses in einem formalisierten Verfahren evaluiert. Dabei werden die Studenten gebeten, sich zum Tempo, zum Inhalt, zu den vorhandenen Unterlagen und den Lehrmethoden zu äußern und sowohl die brauchbaren als auch die verbesserungswürdigen Aspekte zu benennen. Der Tutor fasst die Ergebnisse zusammen und verfasst auch so etwas wie einen Kursendbericht, beide werden als Teil der auswertbaren Daten in die auswertende Evaluation einbezogen. Prüfungslehrgänge haben meist einen externen Begutachter, der seinen Bericht an die Leitung der Erwachsenenbildungsinstitution weitergibt.

FORMATIVE EVALUATION

Die formative Evaluation stützt sich auf ein schrittweises Paket von Kriterien und Zielvorgaben. Sie bilden den Maßstab für das Überprüfen und das Ergebnis. Rückmeldungen sind gedacht als eine gute Basis für zukünftige Schritte.

Die Tutoren werden dazu angehalten, den Fortgang der einzelnen Studenten im Zuge des Kurses zu kommentieren und zu besprechen und auch häufig eine Zwischenevaluierung durchzuführen, besonders dann, wenn es sich um Kurse mit längerer Laufzeit handelt.

Die formative Evaluation misst die Effizienz des Lernvorgangs durch das Bewerten einzelner Schritte auf diesem Weg. Die Funktion der formativen Evaluation ist die Neuadjustierung und Verbesserung des weiteren Lernprozesses und die verfeinerte Abstimmung auf das tatsächlich vorhandene Wissensniveau und den Stand der Fertigkeiten.

SUMMATIVE EVALUATION

Eine Art von Evaluation, die verschiedene Aspekte berücksichtigt und einen kursorischen und allgemeinen Überblick gestattet.

In der schwedischen Erwachsenenbildung kommt diese Art der Evaluation oft zur Anwendung. Handelt es sich doch bei dem Bildungskonzept vor allem um eines, das sich am persönlichen Wachstum orientiert. Die Volksbildung vermittelt selten Spezialfertigkeiten, wie das im Rahmen einer berufsbildenden Fortbildung stattfindet, daher geht es auch beim Evaluieren um ein passendes Verfahren: Man stellt den Lernenden ein paar allgemeine Fragen und daran bemisst sich das, was sie subjektiv als Zugewinn erfahren. Zwei Formen der Erfassung werden dabei kombiniert, eine schriftliche und eine mündliche, die in der Gruppe erarbeitet wird. Ein weiterer Aspekt der Evaluation vollzieht sich beim internen Evaluieren der Vermittler.

„ERLÖS“- bzw. ERGEBNISANALYSE

Diese Methode ist stark an Produkten und vorzeigbaren Ergebnissen orientiert (das gilt für das Lernen, aber auch für andere Gebiete). Allerdings werden diese Produkte oft nicht als Ganzes beurteilt, sondern ihrerseits wieder in Komponenten aufgeteilt und entlang derer können auch die erfolgreich eingebrachten Kompetenzen gezeigt werden. Diese zum Teil sehr analytische Vorgangsweise ist eine gute Hilfe zur Differenzierung von Zielen und zur rückblickenden Untersuchung des Prozesses im Hinblick auf das Erreichte. Für jeden neuen Versuch ist diese Art der Analyse ein sehr guter Bündnispartner für empfehlenswerte Veränderungen und Verbesserungen.

Es handelt sich um ein Evaluationsverfahren, das sich vor allem auf die Resultate eines Verfahrens bezieht und daran dessen Effektivität überprüft. Diesem Verfahren muss natürlich eine Gliederung des Gesamtergebnisses in Teilergebnissen vorangehen, deren Erfüllung zum Teil auch quantitativ ausgedrückt wird, etwa in Prozent.

Mit diesem Verfahren wird nochmals überprüft, bis zu welchem Grad die Bildungsziele tatsächlich erfüllt worden sind, gleichzeitig wird anvisiert, worauf die nicht vollständig gelungene Erfüllung zurückzuführen ist.

PROZESSEVALUATION

Die Prozessevaluation konzentriert sich auf Dokumentations- und Erfassungsverfahren. Dabei werden Verlauf und Ablauf als die wesentlichen Rückmeldeinstrumente begriffen, aus deren Analyse sich eine noch genauere und resultatorientierte Vorgangsweise ableiten lässt.

Es handelt sich um einen ganzheitlichen Ansatz, der sämtliche Elemente des Verlaufs einbezieht. Er kann sich auf eine Zusammenfassung aller vorangegangenen Erhebungen stützen, die bereits in der Vorbereitungsphase eingesetzt haben, und schließlich bei der Formulierung der Ergebnisse überlegt werden. So verstanden werden diese Schritte im Prozess sinnvolle Instrumente eines Feedback-Verfahrens.

Die Art, wie der Prozess sich entwickelt und auch bewährt, ist integraler Teil dieser summatorischen Evaluationen. Gearbeitet wird oft mit einer Prozessanalyse, die sich teils auf schriftliche Erfassung stützt und diese mit einer mündlichen Bewertung im Gruppenrahmen verbindet. Ein Teil dieser Prozessevaluation wird auch im Rahmen der internen Evaluation unter den Lehrenden am Ende eines Lehrgangs vorgenommen.

EVALUATION ENTLANG VON EVALUATIONSKRITERIEN

Eine Evaluation, die sich an Beurteilungskriterien orientiert. Entwickelt werden diese Beurteilungskriterien als eine Art Außensicht auf die inneren Dynamiken und Mechanismen eines Prozesses, einer Institution, aber auch eines Lerngeschehens.

Evaluation orientiert sich entlang vorgefertigter Beurteilungskriterien, die sich entweder als Zielvorstellungen oder als anzustrebender Standard verstehen.

Ein standardisiertes Bewerten von Lernresultaten.

SCHLÜSSELINDIKATOREN DER BEWERTUNG (EVALUATION)

Es handelt sich dabei um ein schon zu Beginn vereinbartes Bündel an Bewertungsparametern, entlang derer sowohl die sichtbar werdende Leistung als auch der Einsatz der fachlichen Kompetenzen einer Gruppe oder einer Institution gemessen wird. Dieses Verfahren dient dazu, Standards für eine qualitative Beurteilung des Geleisteten zu entwickeln.

Die meisten Verfahren dieser Art und im Besonderen die Akkreditierungsprogramme des Open College Network (OCN) verlangen von den Lernanbietern, dass sie sowohl die angestrebten Lernziele genau beschreiben, als auch die Beurteilungskriterien. Damit will man sicherstellen, dass die Studenten ihr Wissen entlang klar ausgewiesener Gesichtspunkte darlegen können, während der Tutor auch deutlich zu machen hat, wie er zu dieser Beurteilung kommt.

Das sind klar formulierte Maßstäbe, entlang derer die angeeigneten Fertigkeiten überprüfbar werden.

ERFAHRUNGSLERNEN

Diese Art zu lernen geht davon aus, dass Lernen Erfahrung ist, als Erfahrung „stattfinden“ kann. Durch die Verfahren der Begriffsbildung, die Arbeit an Definitionen, an Vorannahmen durch das Argumentieren, Erfinden, Modellieren und Übertragen, selbstständig und gemeinsam mit anderen, wird Lernen etwas Greifbares und Reales. Die Reflexion über diese Erfahrungselemente macht sie erlebbar und schärft das Urteilsvermögen.

Wenn wir auch diese Begriffe nicht allzu oft verwenden, es ist eine Tatsache, dass die schwedische Volksbildung das Moment der Integration, der Erfahrung der Lernenden besonders betont. Damit wird sowohl zum Lernen animiert als auch die Entwicklung des Gruppenprozesses gefördert. Das Konzept des Studiengruppenkreises stützt sich seit über hundert Jahren auf das zentrale Moment des Gesprächs unter den Lernenden, bei dem dem Leiter eines solchen Studiengruppenkreises die Funktion eines „primus inter pares“ zukommt. Er erfüllt eine spezielle Funktion, indem er die Entwicklung dieses Prozesses im Auge hat und den gemeinsamen Faden in Diskussion und Aktivitäten wahrt.

Lernen vollzieht sich in realen Situationen oder im Rollenspiel oder in Handlungsvollzügen.

Es handelt sich um eine Lehrstrategie, die davon ausgeht, dass ein Lernen, das sich auf das unmittelbare Erfahren des Lernenden stützt, die beste und nachhaltigste Form ist. Erfahrungslernen mobilisiert das innere Potenzial und die Ressourcen des Einzelnen, macht ihn zu einem aktiven Partner und gibt ihm eine aktive Rolle im Lernprozess.

VEREINFACHEN – GEBRAUCHERFREUNDLICHKEIT VON ICT (Information and Communication Technology)

Mit dieser Orientierung versucht man, verbesserte und leichter zugängliche Systeme für die Handhabung unter dem Gesichtspunkt zu schaffen, dass sie möglichst wenig an technischem Know-how voraussetzen. Das Kriterium der Benutzerfreundlichkeit

und der Einfachheit sind dabei oberstes Gebot; dazu gehören unter anderem auch das Angebot tutorieller Unterstützung für technische Fragen, wobei der Tutor sich vor allem darauf einstellt, was der Lernende will und braucht, unabhängig davon, ob er nun über hohe Kompetenz und Geschick im Technischen verfügt und die üblichen Fachbegriffe kennt; Vereinfachen und Gebraucherfreundlichkeit nötigen auch dazu, sich mit dem Problemen auseinander zu setzen, die bei der Interaktion zwischen Mensch und Computer auftauchen; als besonders vielversprechend haben sich auf diesem Gebiet niedrigschwellige Lernangebote für IT-Literarität erwiesen. Auf diese Erfahrung stützen sich auch die Bemühungen, komplexere Formen der IT-Literarität zu einem eigenständigen Baustein von Lehrstoff und Lehrplänen zu machen.

ICT-Kursangebote zählen zu den beliebtesten. Die Regierung hat dafür gesorgt, dass es für jeden die Möglichkeit gibt, im Ausmaß von drei bis sechs Stunden Schnupperkurse zu belegen, die solange finanziert werden, bis sich klar nachweisen lässt, dass sie als Sprungbrett für intensivere Kurse genutzt werden können. Viele Lernanbieter offerieren Kurz-kurse, etwa unter dem Titel „Computer für die Angstgebeutelten“, die sich als äußerst attraktiv vor allem für jene herausstellen, die unter anderen Umständen wohl kaum zu solchen Kursen kämen.

Es ist überaus wichtig, von einer eindeutig lernerbezogenen Perspektive auszugehen. Besonders dann, wenn es um das Einführen und die Benützung von ICT geht. Es geht im wesentlichen um Benutzerfreundlichkeit und Einfachheit. Dies hat ganz besondere Bedeutung, wenn man mit Erwachsenen arbeitet, die wenig bis gar keine IT-Erfahrung haben. Die Entscheidung für eine technische Lösung ist ganz und gar keine „neutrale“ technische Fragestellung, sondern eine grundlegend pädagogische Angelegenheit. Das lässt sich ganz deutlich am Beispiel des schwedischen Volksbildungsnetzwerks (PEN) zeigen, das zu dem Zweck entwickelt wurde, möglichst breit gefächert für die Volkshochschulen und die Studienzirkel brauchbar zu sein. Die Wahl der Software FirstClass – ein vernetztes System von konferenzartig organisierter Kommunikation – war Ergebnis einer sehr bewussten Entscheidung, handelt es sich doch dabei um eine technische Plattform, die die folgenden Eigenschaften vereinigt:

- sie ist benutzerfreundlich, leicht erlernbar und leicht handhabbar
- sie stützt sich bei allen Schritten auf die Kommunikation zwischen den Leuten
- sie ist vielseitig verwendbar und lässt sich leicht an örtliche Gegebenheiten anpassen, da sie dezentralisiert verwaltbar ist
- sie kann von jedem, der einen Internetzugang hat, benutzt werden, auch wenn er oder sie nur schwache und langsame Verbindungen hat.

FEEDBACKVERFAHREN

Feedback ist ein anderer Begriff für eine zielgerichtete Interaktion zwischen einem Lernanbieter und einem Lernenden über zentrale Anliegen, Aufgaben, Bewertung und Unterstützung, damit ein vereinbartes und gesetztes Ziel erreicht werden kann. Das besondere des Feedback-Verfahrens ist der sorgsame Umgang mit Anfragen und Fragestellungen und die regelmäßige ausführliche und genaue Auseinandersetzung mit Ergebnissen und Produkten. Regelmäßig und kontinuierlich werden Fortlauf und

Entwicklung zusammenfassend kommentiert und dienen der Verdeutlichung der Folgeschritte.

Feedbackverfahren sind eine wichtige Aufgabenstellung der Beratungs- und Begleitangebote. Mit ihrer Hilfe werden die Bereiche herausgefunden, die bislang nicht abgedeckt wurden. Diese Information wird an den Bildungsanbieter zurückgegeben. Beim NAES sind Feedbackverfahren eine zentrale Aufgabe für die ortsansässigen Kurskoordinatoren. Sie finden durch Diskussionen mit Vor-Ort-Gruppen, mit Unternehmen und Einzelpersonen heraus, woran es mangelt und was gebraucht wird. Die zusammengestellte Information wird dann mit dem zuständigen Fachbereichsordinator besprochen und schlägt sich in der erneuerten Programmgestaltung nieder.

Feedback ist von größter Bedeutung für den Ertrag eines Kurses. Ein Modell, das in der Volksbildung zur Anwendung kommt, sieht vor, die Kursteilnehmer die gemeinsamen Zielsetzungen für ihren Kurs formulieren zu lassen (das können sowohl sachorientierte Zielsetzungen oder solche anderer Art sein, wie z.B. das Ansetzen an persönlichen Anliegen). Diese Zielsetzungen werden in verschiedenen Phasen des Kurses wiederholt angesprochen, die erfolgten Feedbacks werden genutzt, um den weiteren Kursverlauf zu verbessern.

ZIELORIENTIERTES LERNEN

Das angestrebte Ziel und ein bestimmtes Leistungsniveau sind in dieser Art Lernen besonders wichtig. Das Erreichen des Ziels selbst ist entweder eine Frage der Entwicklung einer eigenständigen Route und der Selbstdisziplin oder es wird als ein eigener Strang im Rahmen des Lernprozesses verfolgt. Zielorientierte Lernverfahren haben oft den Mangel, dass sie sich ganz auf die Erfüllung des Ziels orientieren, während sie der Art, wie etwas angeeignet oder verarbeitet wird, weniger Beachtung schenken.

Im Rahmen der „Finanzierungsstelle für Weiterbildung“ (Further Education Funding Council – FEFC) werden Mittel zur Verfügung gestellt für einführende Beratungsangebote, für das Lehren und für die Leistungsnachweise, das heißt für den Prüfungserfolg. In dieser Hinsicht sind alle von FEFC finanzierten Kursangebote zielorientiert. Der Kursteilnehmer unterzeichnet anfänglich eine individuelle Lernvereinbarung, mit der er bestätigt, dass er weiß, dass es sich um einen Kurs handelt, der eine Abschlussqualifizierung mit einschließt und auch klarlegt, was für Erwartungen hinsichtlich Niveau und Ausmaß der Arbeit verbunden sind.

Zielorientiertes Lernen bedeutet, ein klar festgelegtes Ziel anzusteuern und ein Lernprogramm zu entwickeln; das Lernen ist so zu planen, dass die Erreichung dieses Ziels gewährleistet ist.

Das Ziel kann auch vom Lernenden selbst definiert werden oder es ist vorgegeben.

PRAKTIKEN DER GRUPPEN- UND TEAMARBEIT

Beim Erfahrungslernen sind Kommunizieren, Austauschen, Zeigen und Darstellen, also die verschiedenen Formen miteinander zu interagieren, die unersetzbaren Kernelemente des Lernens. Andere innovative Zugänge versuchen, Formen des praktischen Arbeitens zu integrieren und sie als methodische Instrumente und

Aneignungstechniken wieder einzuführen. Auf diesem Weg lernen die Lernenden, mit verfügbaren Ressourcen zu arbeiten. Diese Ressourcen sind persönlicher Natur, sie können aber auch berufsbezogenen oder sozialen Charakter haben.

Das NAEES hat in jüngster Zeit versucht, dieser Thematik durch Änderung seiner Organisationsstruktur Rechnung zu tragen. Die Entwicklung von Lehrplänen und Kursangeboten wird durch Anstellung von sogenannten „Curriculum Support Tutors“ unterstützt. Deren Rolle ist es, Lehrbesuche zu machen und die Tutoren mit in der Praxis erprobten brauchbaren Modellen vertraut zu machen. Diese Curriculum Support Tutors geben ihr Wissen vor allem über innovative und erfolgreiche Wege der Gruppenarbeit an den Curriculum-Koordinator weiter und erklären auch, wo es wichtig wäre, die jeweiligen Tutoren zu unterstützen.

Es handelt sich um eine Reihe von Aktivitäten, Übungen oder Handlungen, die dazu dienen, eine Gruppe von Teilnehmern oder Berufskundigen zu lehren oder zu trainieren. Dabei geht es um viel mehr als die bloße Teilnahme des einzelnen Individuums, nämlich um das Herstellen von Kontakten und das Schaffen von Beziehungen innerhalb der Gruppe.

GRUPPENBERATUNG UND GRUPPENSUPERVISION

Wenn eine Gruppe (oder ein Team), die sich ausdrücklich als lernwillig begreift, professionelle Unterstützung wünscht und auch erhält. Die Person kommt von außerhalb der Gruppe und ist spezialisiert im Bereich Beratung / Orientierung / Lernbegleitung / Supervision.

Es handelt sich um einen Lehrgang oder ein Kursangebot, in der in Form von Gruppenarbeit die Einzelnen herausfinden, was sie sich von einer Weiterbildung und Fortbildung wünschen, was sie brauchen, um befähigt zu werden, eine passende Vorgangsweise zu entwickeln und diese auch praktisch umzusetzen.

Eine Form der Beratung mit einer Gruppe mit innerem Zusammenhalt, sei es durch die Arbeit oder den Arbeitsbereich, oder mit einer loseren Gruppe. Das Besondere dieser Art von Beratung ist, dass die Einzelpersonen umso stärker beteiligt sind, je klarer die Beratungsarbeit sich an gemeinsamen Problemstellungen orientiert.

BERATUNGSKONZEPTE

Manche dieser Konzepte beziehen sich vor allem auf den Gedanken des Vernetzens und Bündelns von Energien und Anstrengungen, die sich andernfalls verlaufen oder wenig bewirken. Zumeist ist das Ziel, verschiedene Anbieter und auch Benutzer von einer Art Partnerschaft zu überzeugen, mit der sie synergetische Effekte erzielen können; anderen Konzepten wieder geht es vor allem um den Gedanken eines gemeindenahen Lernens oder einer Art Lernen, das sich um ein Projekt ansiedelt und um die Frage, wie dafür professionelle Berater für verschiedene Institutionen ausgebildet werden können. Es gibt außerdem sogenannte klientenzentrierte Konzepte, die sich an einem sehr intensiven Beratungs- und Betreuungsansatz orientieren, eine längerfristige und kontinuierliche Einzelbegleitung anbieten und das auch als den Lernauftrag einer Institution oder eines gemeinsamen Netzwerkes ansehen; wieder

anderen Beratungskonzepten geht es mehr um das bedarfsorientierte, maßgeschneiderte Bildungsangebot.

Schlüsselkonzepte der Beratungstätigkeit sind die folgenden drei Prinzipien:

- *Unvoreingenommenheit*
- *Im Zentrum steht der Lernende*
- *Vertraulichkeit*

Schlüsseltätigkeiten sind:

- *Beraten*
- *Befähigen*
- *Empfehlen*
- *Informieren*
- *Weiterverweisen*
- *Vernetzen*
- *Rückmelden*

Die ersten sechs Schlüsseltätigkeiten beziehen sich auf den Beratungssuchenden, bei der letzten geht es darum, nicht abgedeckte Bedürfnisse herauszufinden.

Die landesweite schwedische Erwachsenenbildungsinitiative (1996 – 2000) hat darauf abgezielt, jenen Menschen, die keine längerfristige Ausbildung hatten, Lernangebote zu offerieren. Ein Zusatzinteresse dieser Initiative ist es auch gewesen, eine auf den Lerner ausgerichtete Art von Beratungspalette zu bilden. Zumeist wurden diese Beratungsangebote in den öffentlichen Einrichtungen der Gemeinden angeboten, die vor Ort so etwas wie Lern- und Studieninformationsbüros betreiben.

Dazu benötigt man eine gut entwickelte Idee, ein klares Bild vom Wirkungsradius und die methodischen Voraussetzungen und Ressourcen, auf deren Basis man einer klar umrissenen Zielgruppe das entsprechende Beratungsangebot liefern kann.

BERATUNGSNETZWERKE

Einige dieser Netzwerke dienen ausschließlich dem Ziel, überregionale und überinstitutionelle Beratungsstelle zu sein. Andere werden zu Spezialisten auf einem bestimmten Gebiet und konzentrieren sich auf bestimmte, oft auch marginalisierte Zielgruppen. Die Beratungsaktivitäten sind in diesem Fall sehr stark an deren spezifischen Bedürfnissen orientiert. Dazu dient auch ein Netzwerk von zusätzlichen Dienstleistungen.

Die zu diesem Zweck geschaffenen Netzwerke dienen hauptsächlich dazu, die Information zwischen den einzelnen Mitgliedern auszutauschen, damit sie die Beratungssuchenden umfassender informieren können. In diesen Netzwerken werden auch landesweite Entwicklungen diskutiert und es wird dafür gesorgt, dass es entsprechende Fortbildungsangebote für die Mitglieder gibt.

EINZELBERATUNG

Diese Beratungsform beschäftigt sich ausschließlich mit dem Einzelnen. Erst geht es darum herauszufinden, was dem Beratungssuchenden wichtig ist, wie man ihn unterstützen und mit ihm gemeinsam einen für ihn passenden Weg entwickeln kann.

Um hier einen verbesserten Wirkungsradius zu erreichen, ist es ganz wichtig, die Bemühungen der verschiedenen Anbieter auf diesem Gebiet zusammenzuführen und das Spektrum dieser Beratungsangebote als ein gemeinsames Angebot zu offerieren.

Die Intensivierung von Einzelberatung ist eine Konsequenz aus der Umwälzung, die durch das Internet entstanden ist, verbunden mit einer zunehmend am Lernenden orientierten Vorgangsweise. Auf der Ebene der Volksbildung werden gerade zwei landesweite Projekte durchgeführt. Die Ergebnisse sind sehr viel versprechend. Eines davon ist das bereits erwähnte schwedische Erwachsenenbildungsnetzwerk mit 17 Partnern, darunter Volkshochschulen und Studienzirkel, die ihre Fernkurse in einem gemeinsamen Angebotestopf über das Netzwerk verfügbar machen. Die beteiligten Organisationen haben dafür zu sorgen, dass ihre Studenten, selbst wenn sie Kurse bei anderen Partnern belegen, die nötige Lernunterstützung und Lernberatung erhalten. Auf der Gewinnerseite dieses Modells stehen die Studenten, die über das Netzwerk eine wesentlich größere Angebotspalette von Kursen vorfinden und aus dieser wählen können. Umgekehrt ist es sicher so, dass jene, auch kleinen Schulen und Vereine, die solche Möglichkeiten anzubieten in der Lage sind, wesentlich attraktiver für die Studenten werden, weil diese sowohl eine intensive Beratung und Betreuung vor Ort in Anspruch nehmen können als auch einen großen Bewegungsspielraum hinsichtlich Wahl und Auswahl haben. Es gibt noch ein zweites Modell, das im Rahmen eines Projekts ausprobiert wird: Das Netzwerk umfasst nicht nur Volkshochschulen und Studienzirkel, sondern auch Erwachsenenbildungseinrichtungen außerhalb der Volksbildung. Dieses Modell ist noch anspruchsvoller, weil es hier um Kooperationen zwischen Partnern geht, die unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und aus unterschiedlichen Traditionen kommen. Wieder sind die Lernenden als Gewinner zu bezeichnen, wird ihnen doch eine Vielfalt zur Verfügung zu stellen, ohne dass sie die persönliche Unterstützung missen müssen.

DAS WACHSENDE INTERESSE AN ÜBERINSTITUTIONELLER KOOPERATION

Immer mehr Einrichtungen versuchen auf einer zeitweiligen oder auch auf einer durchgängigen Basis gemeinsam zu arbeiten, um die unterschiedlichen Spezialkenntnisse, das Know-how und die Erfahrung nutzen zu können und damit auch die Möglichkeit zu schaffen, die vorhandenen Ressourcen ökonomischer einzusetzen.

DIE UNTERSCHIEDLICHEN LERNSTILE UND LERNSTRATEGIEN

Lernmethoden dieser Art konzentrieren sich auf ein Angebot von Lösungen, Hilfestellungen und fachlicher Lernbegleitung für einzelne Lernanliegen und -bedürfnisse. Die Angebotspalette orientiert sich an jenen Lernwegen, die vom Benutzer bevorzugt werden. Diese Modelle sind variierbar, sie kommen als Angebote zum Selbststudium vor oder sind Teil eines umfassenderen Lernangebots.

Es gibt eine Reihe von Typologien zur Beschreibung der verschiedenen Lernstile. Eine der gebräuchlichsten bei der Ausbildung von Tutoren in der Erwachsenenbildung ist ein Modell, das sich am

Kreislauf des Lernens orientiert. Dabei werden vier typologische Arten unterschieden:

- *der reflektierende*
- *der tätige*
- *der praktische*
- *der theoretische.*

Es handelt sich hierbei sowohl um Klassifikationen von Lernern als auch um vier unterschiedliche Arten, an das Lernen heranzugehen.

Es werden Lernmethoden entwickelt, die sich klar an den spezifischen Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen des einzelnen Lerners orientieren.

Bislang ist zwar viel über die Anpassung an verschiedene Lernstile und Lernstrategien geredet worden, ohne dass daraus tatsächlich etwas für die Praxis Relevantes gefolgt wäre. Von Seiten einiger Projekte gibt es hier neuerliche Versuche in diese Richtung. Ein entscheidender Faktor, um die Möglichkeiten lerntypengerechter Angebotsformen zu entfalten, ist sicher die Förderung von flexiblen Lernformen. Zweifellos ein wichtiger Faktor ist die universellere Nutzung der Breitbandübertragungstechnik mit ihren Möglichkeiten, mit Klang und bewegten Bildern zu arbeiten. Die heute gängigen technischen Lösungen setzen einer derartigen Praxis allerdings engere Grenzen. Aber zukünftige Entwicklungen auf dem Gebiet der elektronischen Kommunikationsformen mit Hilfe von Texten werden einiges an Ergänzungen und Neuansätzen möglich machen.

INFORMELLES LERNEN

Diese Form des Lernens orientiert sich an lebensnahen und lebenspraktischen Fragestellungen, sodass gar nicht immer erkennbar ist, dass es sich um eine Form des Lernens handelt. Gleichzeitig bezeichnet dieser Begriff jede Art von Lernen, bei der Menschen die Gelegenheit haben, ihr Wissen und ihre Kenntnisse zu erweitern, ohne dass es dabei angepeilte Leistungsniveaus und Zertifikate gibt.

Jede Art Lernen, die jenseits der institutionell organisierten Angebote erfolgt.

Volkshochbildung ist weitgehend informelles Lernen. Die Dynamik des informellen Lernens ist immer schon eine natürliche Quelle und Ressource für die Praxis der Studienzirkel und der Volkshochschulangebote gewesen. Die Kenntnisnahme und die Aufmerksamkeit für das Potenzial des informellen Lernens spielen nun zunehmend in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung eine größere Rolle.

INFORMATIONSVERNETZUNG

Einrichtungen und Institutionen aus verschiedenen Sektoren und Fachgebieten formen gemeinsam ein Netzwerk, um den Informationsaustausch für alle Partner zu verbessern.

Formelle und informelle Kanäle, um Information zu erhalten und weiterzugeben.

Es gibt gegenwärtig einige Schritte, um eine Informationsvernetzung zwischen den verschiedenen Erwachsenenbildnern und den Erwachsenenbildungssektoren in Schweden herzustellen. Das schwedische Institut für Fernlernen (DISTUM) koordiniert diese Bemühungen. Das schwedische Volksbildungsnetzwerk (PEN) ist ein Teil dieses Projektvorhabens.

Ist eine Art Zusammenschluss und Zusammenarbeit mit dem Zweck, die Öffentlichkeit und Interessenten ausreichend über Bildungs- und Ausbildungsangebote zu informieren (dient der Steigerung der Reichweite der einzelnen Informationsinitiativen).

ERLERNEN VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Schlüsselkompetenzen sind übertragbare Fertigkeiten. Es handelt sich dabei um Fertigkeiten im Bereich des Kognitiven, Kreativen, Intuitiven und der Wahrnehmungsfähigkeit. Alle vier Fertigkeiten sind an jedem Lernen beteiligt, ganz unabhängig davon, um welches Sachgebiet es sich handelt, welches unmittelbare Lern- oder Leistungsziel angestrebt wird. Diese Kompetenzen werden mehr und mehr als die wesentlichen Werkzeuge betrachtet, um sich in einer sehr schnell verändernden Landkarte von Aufgaben und Herausforderungen zurechtzufinden. Das Erlernen von Schlüsselfertigkeiten konzentriert sich ganz auf das Vermitteln dieser Fertigkeiten und des Know-hows dieser Fertigkeiten. Die Kombination aus Know-how und Können steht auch für ein integratives Lernkonzept.

Es wird besondere Aufmerksamkeit auf das Erlernen von Schlüsselfertigkeiten gelegt (sie sind universalisierbar, es handelt sich dabei um Grundkompetenzen für Leben und Arbeit).

Schlüsselfertigkeiten sind die „Schlüssel“, um mit einer stark veränderten Welt zurechtzukommen. Zwar lassen sie sich lehren, aber die Erfahrung selbst ist hier der wichtigste Lehrmeister.

Unter diesem Begriff werden alle Bemühungen und Unternehmungen zur Hebung des Niveaus von Zentralkompetenzen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen zusammengefasst. Es wird mehr und mehr anerkannt, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen auch dem Vermitteln und Entwickeln von IT-Kompetenzen vorangeht. Es gibt eine ganze Reihe von staatlich anerkannten Einrichtungen, die Weiter- und Fortbildung in diesem Bereich zu ihrer Aufgabe gemacht haben. Unter Schlüsselkompetenzen werden hierbei Literarität, Literarität im Zahlenraum, IT-Literarität und Kommunikationsfertigkeiten verstanden.

LERNERZENTRIERTE SETTINGS

Es werden für den Lernenden passende Lernverläufe und Lernumgebungen geschaffen. Der Lerner wird als Kunde oder Benutzer verstanden, Adaptierungen und Anpassungen werden kontinuierlich vorgenommen.

Dabei geht es um ein Denken und Handeln, das sich an den individuellen Bedürfnissen, den jeweiligen Voraussetzungen und den Möglichkeiten des einzelnen Lernenden orientiert.

LERNEN IN DER GEMEINSCHAFT, IM GEMEINWESEN

In einigen Ländern hat dieses Lernmodell eine ganz wichtigen und grundlegenden Stellenwert. Lernen in der Gemeinschaft und in der Gemeinde ist traditionell verankert als praktizierte Demokratie und das gemeinsame Lernen ist auch ein demokratisches Recht und eine demokratische Pflicht. Unter diesem Begriff wird meist eine Art Lernen erfasst, die von einer politischen oder sozialen Kommunität initiiert und auch in deren Rahmen umgesetzt wird. Manchmal werden bezahlte Fachkräfte beigezogen, manchmal wird mit ehrenamtlichen Mitarbeitern gearbeitet. Ein Gemeindeglied wird im Zuge des gemeinsamen Lernens Tutor und professionalisiert diese Tätigkeit. Diese Lerntradition ist in den letzten Jahren mehr und mehr ein Anleitungsmodell für neue Formen geworden, vor allem im Zusammenhang mit Kursangeboten der Universitäten und Schulen.

Lehrer / Spezialisten leiten Initiativen und Prozesse im Rahmen von Gemeinden und Gemeinschaften, die sich zu dem Zweck gebildet haben, gemeinsame Probleme zu lösen und miteinander zu lernen, wie sich demokratisch handeln lässt.

Untersuchungen über das Funktionieren der Demokratie und demokratische Veränderungsprozesse mit dem Ziel, das Demokratiebewusstsein und das demokratische Verhalten zu fördern, haben in der schwedischen Volksbildung eine lange und ehrwürdige Tradition. Die zunehmende Verbreitung von Fernlernofferten ändert an dem Stellenwert dieser demokratiepolitischen Zielsetzung nichts. Möglicherweise im Unterschied zu anderen Ländern werden diese Untersuchungen von öffentlichen Einrichtungen weder initiiert noch durchgeführt, sondern unmittelbar von den Volkshochschulen und Studienzirkel.

Bezeichnet das Angebot von Kontaktmöglichkeiten und Kontaktformen zum Zwecke des Austausches, der direkten Kommunikation (auch mit Hilfe der Körpersprache) und die Ergänzung von Lerninhalten und Lernmethoden durch diese Art der gemeinschaftlichen Kommunikation.

LERNEN AM ARBEITSPLATZ

Lernen am Arbeitsplatz ist entweder Teil der Aufgabenstellung im Rahmen der beruflichen Tätigkeit oder eine diese ergänzende. Gelernt werden können dabei Dinge, die sich ganz stark an den beruflichen Aufgabenstellungen orientieren, z.B. Spezialisierung und Fortbildung, oder es geht um eine eher allgemeine Förderung des Bildungsniveaus. Dieses Lernen kann entweder sehr selbstständig als individuelle Aufgabenstellung erfolgen oder in Gruppen und Teams, aber auch in der Form eines von Spezialisten für die Einrichtung, den Betrieb vor Ort entwickeltes Angebot.

Wesentlicher Teil der Berufsbildung oder eine Fortbildung, die vom Unternehmen selbst organisiert (oder eingekauft) wird; sie findet im Rahmen der Beschäftigungszeit statt.

In der aktuellen sozialen und ökonomischen Situation, die durch schnellen Wandel und das Wirken der Gesetze der Marktwirtschaft bestimmt ist, spielen Konkurrenz und Konkurrenzvorteil eine wichtige Rolle. Mitarbeiter sind daher

mehr oder weniger kontinuierlich dazu angehalten, sich im Rahmen ihrer Beschäftigung fort- und weiterzubilden.

Es handelt sich um ein Lernen an der praktischen Tätigkeit, es ist sehr eng an die Beschäftigung und das Beschäftigungsgebiet gebunden, verknüpft mit dem zusätzlichen Nutzen von Lernbegleitangeboten, deren Ziel die Verbesserung der allgemeinen und der beruflichen Kompetenzen sind.

„FREIZEIT“-LERNEN

Dieser Begriff überschneidet sich zum Teil und passt recht gut zum Begriff des informellen Lernens. „Freizeit“-Lernen betont stärker sportliche und kulturelle Aktivitäten und Hobbys. Bei Spaß und Unterhaltung wird dennoch viel gelernt.

Jede Art von Lerngewinn, die sich außerhalb der Arbeitsverpflichtung oder anderer Verpflichtungen ergibt (diese Art zu lernen und auch zu arbeiten ist für gewöhnlich schwer im Rahmen einer rigiden Zeitplanung im Arbeits- und Familienleben unterzubringen).

Bereits seit langem wird für diese Art des Lernens von den Studienverbänden in der Gestalt von Studienzirkel gesorgt. In diesen Studienzirkeln werden sehr praktische Fertigkeiten entwickelt und angewandt. Es werden Lampenschirme genäht oder restauriert oder Porzellan bemalt usw. Im Unterschied zu einem Großteil der informellen Lernangebote in der Erwachsenenbildung geht es in diesen Studienzirkeln nicht so sehr um die „geistige“ Entwicklung, sondern darum, etwas gemeinsam zu tun, also um das Soziale. Erfahrene und bewusste Leiter dieser Studienzirkel können diese Art des Lernens sehr wohl mit mentalem Lernen verbinden.

ZIELGRUPPENBESCHREIBUNG

Man kann die Lernpalette selbst auf ganz bestimmte Benutzer und Zielgruppen konzentrieren, sei es aus Notwendigkeit (zunehmender Konkurrenzdruck, Nachfrage) oder um eine Nische abzudecken, die bislang unversorgt geblieben ist; Zielgruppendefinition bezeichnet aber auch einfach den Ausbau von stärker benutzerorientierten Zusatzleistungen und Angeboten, etwa wenn Bergarbeiter sich beruflich neu orientieren und Zusatzqualifikation möchten, oder jugendliche Erwachsene und alleinstehende Mütter, die bislang noch gar nicht in den Arbeitsprozess einbezogen waren, als Verkaufspersonal ausgebildet werden; mehr und mehr setzen sich Akkreditierungsnetzwerke für zielgruppenspezifische Angebote durch, die Anerkennung erfolgt aufgrund einer sehr präzisen Formulierung der Zielgruppen.

Die „Finanzierungsstelle für Weiterbildung“ (Further Education Funding Council, FEFC) hat spezifische Bereiche herausgegriffen, von denen sie wünscht, dass sie von den Anbietern abgedeckt werden. Es handelt sich dabei um Angebote, die sehr wenig genutzt werden, die aber dennoch sehr förderungswürdig sind, daher wird jenen Anbietern zusätzliche Unterstützung angeboten, die sich erfolgreich darum bemühen, dafür Interessenten zu gewinnen.

Analyse der sozialen Gegebenheiten, der Situation am Arbeitsmarkt, der bildungspolitischen Prioritätensetzung und der Erwartungen in bestimmten sozialen und beruflichen Gruppen und Gemeinschaften.

Volkshochschulen wenden sich im allgemeinen nicht an bestimmte Zielgruppen. Sie sollen jedem, der etwas lernen will, offen stehen, und zwar ganz unabhängig davon, aus welcher sozialen Klasse jemand stammt, welchem Geschlecht er angehört und wie alt er ist. Die Volkshochschulen schauen darauf, was der einzelne braucht und was für ihn passt. Aber natürlich gibt es auch so etwas wie Zielgruppendefinitionen. Einem Lernenden, der ein relativ hohes formal definiertes Bildungsniveau hat, wird abgeraten werden, von einem sehr einfachen Kurs Gebrauch zu machen. Personen, die entweder eingeschränkte Bewegungsfähigkeiten haben oder mit anderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, werden dazu animiert werden, sich eher an Teilzeitkursangeboten zu beteiligen als an Vollkursen.

MONITORING (DER PROZESS UND DIE RÜCKMELDUNG)

Dieser Begriff bezieht sich entweder auf die Gesamtheit aller registrierenden, dokumentierenden und reflektierenden Handlungen, die gesetzt werden, oder auf eine klar umrissene Vorgangsweise der Bewertung. Im Lerngeschehen steht dieser Begriff für eine Auffassung von Lernen als Prozess. So lernt etwa der Lernende seinen eigenen Lernprozess besser zu überblicken und zu steuern, ihn also auch selbstständig zu leiten, da er im Zuge seiner Arbeit immer wieder Sequenzen findet, in denen er seine eigene Arbeit Revue passieren lässt und reflektiert. Damit wird die Monitoring-Aktivität zu einem Teil seines Arbeitsverständnisses. So verstanden ist Monitoring eine Strukturierungshilfe für den Lernenden und für den Tutor / Lehrer und dient auch dazu, das Gesamtpensum zu untergliedern. Wenn man das Gesamte in kleine Einheiten unterteilen kann, lernt man sukzessive auch das Ganze zu überblicken, und zwar als Teil einer organischen Entwicklung.

Es handelt sich um ein durchgängiges Begleitverfahren, das zugleich Überblick und Steuerung verbindet, und den Prozess der Entwicklung, der Vorbereitung und der Umsetzung begleitet und jeweils die Erfahrung zurückspeist, wie sich diese Prozesse bewähren und ob sie das erbringen, was von ihnen erwartet wird.

Dieses Verfahren ist eine Form von Supervision, deren Ziel es ist, die Stärken und Schwächen eines Prozesses herauszufinden und auch abzuwägen, wie weit Zielsetzungen erreicht worden sind. Es eignet sich sehr gut, um in der weiteren Folge besser gerüstet zu sein.

Die Prozessorientierung spielt eine sehr wichtige Rolle in der schwedischen Volksbildung und auch in Untersuchungen darüber. Die Tutoren und Pädagogen arbeiten mit sehr unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen und mit sehr unterschiedlichen Bildungslücken. Diese Bildungslücken lassen sich nicht vorhersagen. Aus diesem Grund ist es auch etwas schwierig, den Kursverlauf sehr genau zu planen. Es ist wichtiger, von Anfang an und als Teil der Erarbeitung mit den Lernenden ein gemeinsames Lernziel zu vereinbaren und im Anschluss daran einen sehr flexiblen Lehr“gang“ zu entwickeln, auch als einen gemeinsamen Ausgangspunkt. Der Studienverlauf selbst wird dann immer wieder im gemeinsamen Austausch und Gespräch abgeklärt. Der Lernansatz der Volkshochschulen orientiert sich sehr stark am Konzept von Persönlichkeitsentwicklung und persönlicher Entwicklung. Daher ist es unerlässlich, zahlreiche Verbindungen zwischen dem theoretischen Gegenstand

und den verschiedenen Erfahrungen und Interessen der Gruppe herzustellen. Der Tutor hat einfach so flexibel zu sein, dass er den Lehr“gang“ unter Umständen auch ganz dramatisch umstellt, damit er das Interesse der Gruppe hält und jeder aus diesem Lernprozess das Maximum gewinnt.

SPEZIFISCHE ZIELGRUPPENARBEIT (SPEZIELLE BEDÜRFNISSE, BENACHTEILIGUNGEN)

Zielgruppenspezifische Arbeit hat in den verschiedenen Institutionen und Ländern unterschiedliche Traditionen. Die Gemeinschaft der Taubstummen legt besonderen Wert auf die Vermittlung der unterschiedlichen Gebärdensprachen (UK); es wurde ein spezielles IT-unterstütztes Lernmodell für Menschen entwickelt, die unter einer degenerativen Form des Rheumatismus leiden (S); es wird für ein methodologisch innovatives Fortbildungsangebot für Grundschullehrer gesorgt (R) und es gibt eine Angebotspalette für jene, die über 50 sind (F) oder Fortbildungsangebote für Techniker und Rettungspersonal bei der Feuerwehr (P).

Es gibt Spezialprogramme für Leute, die mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Einer der großen Verdienste des Open College Network ist es, dass zielgruppenspezifische Programme entwickelt und akkreditiert werden. Auch eine breite Palette an Aufbaukursen zu Lese- und Schreibkenntnissen, zu numerischen Fertigkeiten, zu sozialen und Alltagskompetenzen und einer Reihe anderer grundlegender Gebiete steht zur Verfügung.

Für Menschen, die mit Behinderungen zu kämpfen haben, können Fernlernangebote eine sinnvolle Unterstützung und Ergänzung sein. Ein Beispiel sind etwa Rheumatiker; es gibt Formen des Rheumatismus, die es dem Kranken unmöglich machen, an einem gemeinsamen Lernen an einem Kursort teilzunehmen. Die Kranken brauchen oft gerade in der Früh nach dem Aufstehen sehr lang, bis sie in der Lage sind, sich an die Arbeit zu machen. Sie brauchen auch lange Ruhepausen während des Tages. Ein großer Vorteil ist, dass hier viel Spielraum vorhanden ist und daher trotz Behinderungen intensives Lernen möglich ist.

Leute mit Spezialbedürfnissen müssen sich unbedingt selbst wiederfinden in den Bildungsangeboten und sie müssen Teil einer Bildungsstrategie sein. Auch wenn es Bemühungen gibt, benachteiligte Zielgruppen in die normalen Bildungsangebote einzubeziehen, existiert nach wie vor ein Bedarf nach Spezialangeboten und speziellen Einrichtungen, die sich verstärkt an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren.

PERSONALBERATUNG

Dieser Begriff bezeichnet sowohl die Beratung bei der Suche nach Personal als auch die Palette von Angeboten zur Beratung für das Personal.

Personalberatung ist Teil des Arbeitsfelds „Umgang mit Personalressourcen“. Das vorhandene Spezialistenwissen und die persönlichen Ressourcen der Mitarbeiter sollen möglichst vernünftig zum Einsatz kommen und auch den individuellen Fähigkeiten und Vorlieben besser Rechnung tragen.

STUDENTEN- UND LERNBERATUNG

Hier handelt es sich wieder um ein differenziertes Angebot von Beratung, das meist innerhalb einer Institution angeboten wird, um den Studenten respektive den Lernenden auf dem Weg in sein Arbeitsvorhaben zu beraten und ihn während desselben zu betreuen.

LERNDIENSTLEISTUNGEN

Akkreditierungsnetzwerke

Diese helfen dem Lernenden, herauszufinden, wo er die passenden Angebote findet, und beraten ihn, wie er mit seinem bereits erworbenen akkreditierten „Konto“ am besten umgeht; darüber hinaus garantieren diese Netzwerke dem Lernenden, dass das Niveau, das er erreicht hat, so gut wie überall anerkannt wird und anrechenbar ist.

Es handelt sich um eine Vereinbarung zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen, sich an einen vereinbarten Standard zu halten und sich bei der Formenvielfalt zur Gewährleistung dieser Standards einem standardisierbaren Anerkennungsverfahren durch eine unabhängige Körperschaft zu unterziehen. Diese Standardisierung gestattet es den Teilnehmern, sich auf dem Bildungsmarkt zu bewegen.

Das rumänische Bildungsministerium ist zuständig für die Akkreditierung der verschiedenen Kursangebote der Schulen und Universitäten. So soll sichergestellt werden, dass der gewünschte Qualitätsstandard gesichert ist. Wenn eine Institution als anerkannte Einrichtung akzeptiert ist, dann werden auch alle in ihrem Rahmen angebotenen Kurse als standardisiert betrachtet.

Coaching

Diese Art der Lerndienstleistung besteht darin, dass ein persönlicher Betreuer und Lernbegleiter mit dem Lernenden gemeinsam eine maßgeschneiderte Strategie und Zeitplanung entwickelt, um ein angepeiltes Ziel zu erreichen.

Eine individuelle Arbeit eines Lehrers mit dem Lernenden, um diesen in die Lage zu versetzen, den Gegenstandsbereich besser zu erfassen und ihn sich erfolgreich anzueignen.

Es handelt sich um ein Begleitangebot, das in der Form eines Trainings und als Stützstruktur für den Einzelnen angeboten wird. Die praktische Anwendung und Umsetzung steht bei dieser Art von Begleitung im Vordergrund.

Sozialpädagogische Beratung

Ein Beratungsangebot, das dem Lernenden und Ratsuchenden hilft, sich selbst Ziele zu setzen, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der persönlichen, familiären und sozialen Gegebenheiten.

Es handelt sich dabei um eine Hilfestellung bei der Entscheidungsfindung durch das Vorschlagen und Entwickeln unterschiedlicher Lösungsvarianten und der Abwägung von deren Vor- und Nachteilen (starke und schwache Seiten, Grenzen, Vorlieben und andere).

Ein Beratungsangebot, das sich sehr stark an der Person orientiert und sie sowohl dabei unterstützt, sich ein bisschen besser einschätzen zu können, als auch dabei mit den inneren und äußeren Problemstellungen im beruflichen und persönlichen Erleben zurecht zu kommen.

Lern- und Bildungsberatung

Diese Lerndienstleistung umfasst ein großes Gebiet. Es geht um Auskunft, um professionelle Beratung, aber auch um Fakteninformation. Diese faktischen und praktischen Hilfestellungen sind Teil eines sehr persönlich ausgerichteten Beratungsangebots für den Lernenden.

Die Tätigkeit eines Beraters besteht darin, wohlfundierte und umfassende Bildungsorientierung zu geben. Diese Bildungsorientierung bezieht sich sowohl auf die Richtung, in der die Lernenden ihr Studium oder ihr Lernpensum verfolgen sollen, als auch auf die tatkräftige Unterstützung beim Versuch des Lernenden, an seinen vorhandenen Interessen und Talenten anzuknüpfen. Aus dieser Arbeit resultiert auch die Empfehlung, einen ganz bestimmten Lehrgang, ein bestimmtes Lehrangebot aufzunehmen und herauszufinden, wo dieses angeboten wird und wie das finanziell zu bewältigen ist.

Es geht dabei um Hilfestellungen bei der Entscheidungsfindung oder der Suche nach Lösungen, aber auch um unmittelbare Lernberatung, sodass der Lernende sieht, wie er Schritt für Schritt vorgehen kann.

Information

Das Sammeln und Sichten von Materialien und Institutionen unter dem Gesichtspunkt der vielfältigen und unterschiedlichen Interessen der Lernenden und der anbietenden Institutionen.

Information zur Verfügung zu stellen, die für eine Bildungsentscheidung und den Lernprozess hilfreich sein kann.

Der Mentor, die Mentorin

Der Mentor, die Mentorin ist entweder ein Student oder ein erfahrener und kenntnisreicher Betreuer, der sich selbst dieses Wissen angeeignet hat oder ein Spezialist ist, und dem es Freude macht, dem weniger erfahrenen Lernenden mit Rat und Tat zur Seite und auch immer wieder begleitend zur Verfügung zu stehen. Ein Mentor arbeitet meist unentgeltlich oder ehrenamtlich.

Die Vor-Ort-Betreuung ist vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben des ortsansässigen Mentors bei den Fernlernangeboten in der Erwachsenenbildung. Im günstigsten Fall ist der Mentor selbst ein erfahrener und routinierter Ex-Fernlerner. Von ihm wird erwartet, dass er sich auf die soziale Situation einstellt und über das nötige Einfühlungsvermögen für seine Aufgabe verfügt.

Mentoring kann nur dann funktionieren, wenn der Lernende in die Gedanken, Ideen, Wertvorstellungen und das Wissen des Betreuers Vertrauen hat. Da der Lernende sich seinen Mentor selbst sucht, ist die Auswahl ein Zeichen der Wertschätzung und der Auszeichnung.

Ressourcenversorgung

Ein Zentrum oder ein Raum, in dem Materialien und / oder Medien zur Verfügung stehen und angefordert werden können. Ein entsprechendes Ressourcenzentrum kann im Rahmen einer Institution eingerichtet sein, es kann ausgegliedert sein, aber auch von mehreren Institutionen gemeinsam betrieben werden. Ressourcenzentren bieten Ressourcen für unterschiedliche Sachgebiete an, es arbeiten dort Informations- und Wissensspezialisten, die ihrerseits wieder mit den sachlichen und methodischen Experten in Verbindung stehen.

Es handelt sich um die organisatorischen und technischen Unterstützungsangebote für einen Lernenden (Platz und Gelegenheit zu lernen, einschlägige Materialien und Unterlagen, Ausstattung und Hilfsmittel).

DER TUTOR

Diese Person wird eingesetzt als Ansprechpartner für den Lernenden. Es handelt sich bei ihm oder ihr um einen professionellen Ansprechpartner, an den sich der Lernende wendet, um Rückmeldung zu erhalten. Der Tutor hat auch psychologisch-didaktische Hilfestellungen zu geben, mit denen der Lernende besser seinen Arbeits- und Zeitplan entwickelt, diesen überprüft und überdenkt. Er bekommt vom Lernenden schriftliche Arbeiten geschickt, die er zu korrigieren und zu kommentieren hat. Der Tutor hilft aber auch bei der unmittelbaren Prüfungsvorbereitung und entwirft anspruchsvolle Aufgaben und Übungen im Bereich des nicht abschlussorientierten Lernens.

In Schweden versteht man darunter die kontinuierliche Begleitung durch einen verfügbaren Ansprechpartner. Diese Rolle gilt in dem Maße nur mehr eingeschränkt, als die Volksbildung mehr und mehr Fernlernangebote entwickelt, in denen ein ausdrücklicher Tutor mit dem Lerner in kontinuierlicher Auseinandersetzung ist und auch die Lernenden untereinander eine intensive Verbindung haben. Daher ändert sich ein wenig die Rolle des Mentors, der vor Ort verfügbar ist. Der Mentor ist dann mehr ein pädagogischer Anker und bietet Starthilfen, anfänglich auch vielleicht technische Beratung. Dort, wo Fernlernangebote stärker das Moment des Selbststudiums betonen, wird die Rolle des persönlich verfügbaren Mentors wieder aufgewertet. Der Mentor hat hier mehr die Funktion des Lehrenden, der hier fachdidaktisch unterstützt und den Lernenden auch dann anleitet, wenn die-

ser nach mehr an Kenntnissen und Wissen verlangt. Der Mentor ist in diesem Fall jemand, der überprüft und prüft und auch das Wissen des Lernenden beurteilt. Diese Art des tutoriellen Begleitens hat allerdings aus den bereits erwähnten Gründen keine wirkliche Tradition in der schwedischen Volksbildung.

Beim Selbststudium ist der Tutor von großer Bedeutung. Er hilft bei der Organisation und Umsetzung der Lernvorhaben, er setzt Aufgaben, unterstützt bei deren Lösung und sorgt für Feedback.

ZEIT- UND ORTSUNABHÄNGIGE LERNANGEBOTE

Lernangebote, die es dem Lernenden überlassen, wann und wo er lernt.

Aufeinander abgestimmte Lernpakete computerunterstützter Lernsoftware oder Internetunterstützte Lernprogramme, die von einer Institution angeboten werden.

Flexibles Lernen kann in verschiedenen Varianten erfolgen. Etwa in Kursen, die kontinuierlich Zulauf von Teilnehmern erhalten, das heißt Lernende können anfangen und einsteigen, wann immer es ihnen gefällt. Es kann aber auch sein, dass der Lernende dazu ermutigt wird, seinem eigenen Tempo zu folgen und dann abzuschließen, wenn er dazu bereit ist. Es gibt aber auch eine Reihe von Verbänden, die eine Vielzahl von Kursen und Lehrgängen anbieten, die den verstreut Studierenden durch ein Netzwerk Zusammenarbeit ermöglichen. Selbst wenn also die Kurse zu unterschiedlichen Zeiten anfangen, so gibt es immer wieder die Möglichkeit, sich mit anderen auszutauschen. Während es bei den Letztgenannten um eine flexible Form des Gruppenlernens geht, wird im anderen Fall mehr oder weniger vom Konzept eines klar ausgearbeiteten Lehrgangs auf Basis des Selbststudiums ausgegangen.

NICHT ZEUGNISORIENTIERTES LERNEN

Unter dieser Bezeichnung werden alle Lernangebote und Lernformen eingereicht, die aus Interesse konsumiert und genutzt werden und nicht mit einer Prüfung oder einem Zeugnis abgeschlossen werden.

Der ureigenste Bereich der Studiengruppen und der Volkshochschulen sind Lern- und Studienangebote, die ganz ohne Zeugnisse, Noten und Abschlüsse auskommen. Es geht um persönliche, nicht materielle Bereicherung und um das Aneignen und Entwickeln von Kompetenzen. Noten und Zeugnisse werden hierbei als beschränkend betrachtet, die das freie Entwickeln und die freie Entfaltung eher behindern als fördern.

Es handelt sich um eine Form des informellen Lernens. Der Lernfortgang, aber auch die Lernergebnisse werden nicht von einer autorisierten Einrichtung als erbracht bestätigt.

BERUFLICHES LERNEN

Jede Art von Lernen, sei es Grundqualifikation, Neuqualifikation oder Fortbildung, die sich an konkreten Arbeitsplätzen und Berufsvorgaben orientiert.

Ein Lernen, das die Qualifikation im Arbeitsleben erweitert und in enger Verbindung mit dem Berufsfeld steht.

Berufliches Lernen verfolgt ein sehr klar umrissenes Ziel. Es geht immer um konkrete Fertigkeiten, die nötig sind, um einen klar umrissenen Arbeitsauftrag zu bewältigen. Die Ziele sind sehr klar festgelegt und es wird streng darauf geachtet, dass ihre Umsetzung gelingt.

7. PARTNERPROFILE

RUMÄNIEN

Name der Institution:

Institut für Erziehungswissenschaften

Ihr Name:

Mihai Jigau

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Direktor der Abteilung für Bildungs- und Berufsberatung

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Das Institut für Erziehungswissenschaften betreibt Forschung im Bildungsbereich und ist dem Unterrichtsministerium unterstellt. Hauptschwerpunkte der Forschung: Evaluierung des Bildungssystems, Lehrplan, Bildungsmanagement, berufliche Ausbildung, schulische und berufliche Lernbegleitung und -beratung, Bildungstheorie. Das Institut ist in allen Projekten im Hinblick auf die Bildungsreform in Rumänien vertreten.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Forschungstätigkeit im Bildungsbereich, Lernbegleitung und -beratung, Ausbildungskurse für Lehrer, Lehrplanentwicklung, Zusammenstellung von didaktischen Leitfäden und unterstützenden Materialien für Lehrer und Studenten.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Die Hindernisse sind die eher magere finanzielle Unterstützung für Projekte, die Schwierigkeit, Forschungsergebnisse zu implementieren, der Widerstand mancher Lehrer gegen Veränderungen, zu wenig Forschungspersonal für Forschungsprojekte / -programme.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Lernbegleitung bei Bildungs- und Ausbildungsberatung für Benachteiligte, Berufsberatung auf IT-Basis, Bildung und Ausbildung in ländlichen Gebieten.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Das Institut wird vom Unterrichtsministerium finanziert – das gleichzeitig der Hauptnutznießer der Forschungen und der erarbeiteten Produkte ist. Die Art der Abwicklung von akademischen Angelegenheiten (das System der akademischen Platzierungs- und Aufstiegsmöglichkeiten) steht voll im Einklang mit dem Organisationsystem der Forschung und unter der Schirmherrschaft der rumänischen Akademie.

- ❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Das Institut für Erziehungswissenschaften wurde 1990 wieder neu aufgebaut (nach der Revolution von 1989). Ursprünglich war es 1954 als Institut für pädagogische Studien eingerichtet worden, später erhielt es den Namen „Institut für pädagogische und psychologische Forschungen“. 1982 wurde es aus politischen Gründen aufgelöst. Im Laufe seiner Tätigkeit hatte das Institut verschiedene Forschungs- und Ausbildungsaktivitäten organisiert – letztere zielten vor allem auf das Bildungspersonal im Sekundarbereich ab.

- ❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Das Institut verfolgt seine eigenen Projekte im Bereich der Erwachsenenbildung: Forschung, vergleichende Studien, Kooperationen und Hilfestellungen. Früher gab es eine spezielle Abteilung für Erwachsenenbildung innerhalb des Instituts.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Das Institut kooperiert mit diversen anderen Institutionen, Universitäten und Organisationen, die auf der Grundlage von gemeinsamen Projekten Informationsaustausch und Trainingsaktivitäten in der Erwachsenenbildung entwickeln.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Durch die personelle Beteiligung einzelner Forscher ist das Institut Partner in einigen internationalen Erwachsenenbildungsprojekten, die vom SOKRATES- und LEONARDO DA VINCI-Programm finanziert werden.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Die Finanzierung des Instituts findet über Forschungsprojekte des Instituts und / oder der verschiedenen Abteilungen des Unterrichtsministeriums statt und wird vom Ministerium genehmigt. Ich suche gemeinsam mit einer Gruppe von Kollegen um ein Projekt an (die Finanzierung durch das LEONARDO DA VINCI-Programm wurde uns zugesagt), dass mit dem Schulwesen und der beruflichen Lernbegleitung in benachteiligten Gebieten zu tun hatte (das Institut als Koordinator, mit Partnern aus Frankreich, Belgien und Ungarn). Mittlerweile ist das Institut auch Partner von anderen Projekten, die von Organisationen und Institutionen der EU initiiert wurden.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 96

ganztätig	81
freiberuflich / Teilzeit	15
ehrenamtlich	0

Das Institut arbeitet zeitweise auch mit externen Experten an manchen Projekten.

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Das Personal des Instituts besteht aus 68 Forschern – Experten für Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Philosophie, Mathematik, Geschichte, Ökonomie, Rumänisch und Fremdsprachen, Physik, Biologie, Geographie und andere. Die restlichen 28 Personen gehören zum Verwaltungspersonal (Hausverwalter, Hilfspersonal, Wartungspersonal für Computer ohne Hochschulabschluss, Bibliothekar/in, Sekretär/in, Buchhalter, Wach- und Reinigungspersonal).

❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Das Institut für Erziehungswissenschaften ist eine Non-Profit-Organisation.

❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Das Institut ist eine öffentliche Institution.

❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...
- c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...
- d) andere.....

Name der Institution:

Slowakisches Zentrum für Fernunterricht (NCDE)

Ihr Name:

Miroslav Babinský

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Leiter / Direktor des NCDE

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Das NCDE ist eine leitende und Informationen verbreitende Institution zur Förderung der Weiterbildung nach dem Pflichtschulabschluss, mit dem Hauptaugenmerk auf offenen Lern- und Fernlernformen in der Slowakei.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Projektarbeit, Lernbegleitung und -beratung, vor allem im Bereich von ODL, Förderung von ODL in der Slowakischen Republik mit Hilfe von Konferenzen, Seminaren, Artikeln, Informationsbroschüren usw., Netzwerkaktivitäten, z.B. die Organisation eines Netzwerks von Institutionen, die Fernunterricht anbieten, Netzwerkaktivität mit anderen internationalen Instituten, die ODL anbieten.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Die Arbeit an verschiedenen Projekten, Netzwerkaktivitäten, Förderung von ODL.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Projektarbeit auf nationaler und internationaler Ebene im Rahmen von EU-Programmen wie Sokrates, Leonardo, im fünften Rahmenprogramm, oder Netzwerkaktivitäten auf nationaler und internationaler Ebene.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Das NCDE an der Technischen Universität der Slowakei (TUS) in Bratislava wurde 1994 auf Anordnung des Unterrichtsministeriums eingerichtet (das Gründungsdokument wurde am 30. November 1994 ausgestellt). Der akademische Senat der TUS gewährte auf Grund eines Dekrets im Juni 1995 rechtliche Unabhängigkeit. Das NCDE war die nationale Kontaktstelle im internationalen PHARE-Projekt „Multi-Country-Cooperation in Distance Education“ und organisierte im Jahr 1996 ein Netzwerk für Fernlerninstitute. Zwischen 1995 und 1997 wurden die ersten Kurse entwickelt und angeboten. Bis September 1999 nahmen 2.403 Erwachsene teil. Mittlerweile gibt es 30 Kurse, auch der erste Diplomkurs wurde bereits lanciert.

❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Das NCDE leitet und fördert Weiterbildungsaktivitäten nach dem Pflichtschulabschluss im Sinne des lebenslangen Lernens, mit Schwerpunkt auf offenen Lernformen und Fernlernformen. Alle

Aktivitäten sind auf Erwachsene orientiert und werden in enger Zusammenarbeit mit Universitäten und anderen akkreditierten Erwachsenenbildungsinstitutionen vorbereitet und organisiert. Das Zentrum ist ein aktives Mitglied des Slowakischen Verbandes für Erwachsenenbildung. Das NCDE entwarf, förderte und finanzierte 1999 z.B. Aktivitäten zur Vorbereitung der ersten Liste von Erwachsenenbildungsinstitutionen und -kursen in der Slowakischen Republik.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Im September 1996 wurde das Slowakische Netzwerk für Fernunterricht (SNDE) als Organisationsgemeinschaft zur Förderung und Bereitstellung von Fernunterricht und lebenslangem Lernen geschaffen. Das SNDE besteht aus dem Slowakischen Zentrum für Fernunterricht, den lokalen Zentren für Fernunterricht und dem Zentrum für die Methodologie des Fernlernens. Das SNDE ermöglicht allen Interessierten einen flexiblen Zugang zur Universität und zu anderen akkreditierten Bildungseinrichtungen.

Das NCDE erhielt im März 1998 die Mitgliedschaft mit Beobachterstatus beim Europäischen Verband für Fernuniversitäten und ist außerdem Mitglied des Verbandes für Erwachsenenbildungsinstitutionen in der Slowakischen Republik.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom) ?

Das NCDE operiert auf nationaler und internationaler Ebene, mit nationalen und internationalen Partnern.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Ja. Das NCDE leitete und koordinierte das internationale PHARE-Projekt „Multi-Country-Cooperation in Distance Education“, an dem neben der Slowakei zehn andere mittel- und osteuropäische Länder teilnahmen. Das NCDE nahm und nimmt auch an anderen transnationalen Projekten teil. Das Zentrum hat viele langfristige Kooperationen durchgeführt. Die Projektarbeit hat unser Wissen, unsere Fertigkeiten, Ansichten und tagtäglichen Erfahrungen bereichert.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 6

ganztätig 4

freiberuflich / Teilzeit 2

ehrenamtlich 1

.....

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Einer von ihnen ist Buchhalter, die anderen machen einschlägige Arbeit.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-Profit-Organisation.

❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Das NCDE ist eine öffentliche Einrichtung.

❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...
- c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...
- d) andere.....

Name der Institution:

EDUSTIM – Polnischer Weiterbildungsverband für Ingenieure

Ihr Name:

Roman Nagorski

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Vorstandsvorsitzender; Leitung und Koordinierung der EDUSTIM-Aktivitäten; Entwicklung von neuen Tätigkeits- und Verantwortungsbereichen bei ausgewählten Projekten.

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

EDUSTIM fördert, entwickelt und implementiert die Weiterbildung als eine der effektivsten Formen, einen großen Kompetenzbereich für moderne Ingenieure, Verantwortungsträger und andere einschlägig Tätige zu entwickeln. Für diesen Zweck sind neue Methodologien und Technologien für Training und Lernen besonders interessant.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Initiierung und Koordinierung von Aktivitäten, um die Ziele von EDUSTIM zu verwirklichen.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Beitragen zur Schaffung eines guten Umfelds (rechtlich, institutionell, strukturell, mental und methodologisch) für die Entwicklung der modernen Erwachsenenbildung und Weiterbildung auf nationaler Ebene, in Unternehmen und Organisationen und für die einzelnen einschlägig Tätigen (vor allem Ingenieure und Verantwortungsträger).

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Entwicklung von kooperativen Netzwerken als beste Methode, Menschen und Organisationen in die Entwicklung der Ziele von EDUSTIM mit einzubeziehen.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Nein. EDUSTIM ist eine unabhängige NGO.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Der Verband EDUSTIM wurde am 20. Juni 1997 gegründet und im Oktober des gleichen Jahres nach polnischem Recht registriert. Die Gruppe der Gründungsmitglieder besteht aus Vertretern unterschiedlicher Kreise aus den verschiedenen Regionen Polens: Höhere Schulen, Ausbildungsorganisationen und Unternehmer. Das ist das gegenwärtige Profil der Mitglieder.

Das Ziel des Verbands ist die Verbreitung und Entwicklung der Weiterbildung für Ingenieure, in enger Verbindung mit den Bedürfnissen der sich verändernden und entwickelnden polnischen Marktwirtschaft und den Erfordernissen der demokratischen Organisation von Staat und Gesellschaft in Polen, mit direkter Bezugnahme auf die Maßstäbe und Erfahrungen der ganzen Welt und der Europäischen Union, vor allem im Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsbereich.

Die Ziele des Verbandes sind in erster Linie:

- *Initiierung, Organisation und Durchführung von Studien und Entwicklungsprojekten*
- *Initiierung und Schaffung von Netzwerken und kooperativen Verbindungen mit verschiedenen nationalen und internationalen Körperschaften*
- *Verfügbarmachen von Informationen*
- *Publikation von Materialien, Berichten und Leitfäden, auch mit Hilfe elektronischer Medien*
- *Schaffung und Verbreitung von Datenverarbeitungssystemen und Datensammlungen, ebenfalls mit Hilfe von Computertechniken*
- *Organisation von Seminaren, Konferenzen und Kongressen, sowie die Teilnahme an derartigen*
- *Veranstaltungen, die von anderen Institutionen organisiert werden*
- *Organisation und Bereitstellung von Dozenten, Workshops, Seminaren, Kursen und anderen Formen der Weiterbildung, einschließlich des flexiblen Lernens und der Fernlernformen*
- *Ausarbeitung, Implementierung und Verbreitung von innovativen organisatorischen und methodologischen Ideen*
- *Ausarbeitung, Implementierung, Förderung und Verbreitung von Qualitätsstandards*
- *Anpassung und Vereinheitlichung von Weiterbildungsformen und -zentren, sodass sie einheitlichen Qualitätskriterien entsprechen*
- *Organisatorische und finanzielle Unterstützung von Initiativen im Bereich der Weiterbildung.*

- ❖ *Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?*

Der Verband versucht auf folgenden Ebenen zu helfen:

Individuen – bei der Planung und Ermöglichung ihrer beruflichen Entwicklung und Karriere.

Firmen und Institutionen – bei der Definition ihrer Bildungsbedürfnisse, ihrer Ausbildungs- und Berufspläne, um sie dann wirksam in die Praxis umzusetzen, in enger Verbindung mit einer Strategie der Entwicklung, auch der menschlichen Ressourcen, einschließlich der Erfordernisse des globalen Marktes und der Wirtschaft (des Weltmarktes und der Weltwirtschaft).

Weiterbildungsinstitutionen und -zentren – um ein kooperatives Netzwerk zu schaffen, das sowohl in qualitativer als auch in organisatorischer Hinsicht in der Lage ist, das Bildungs- und Ausbildungspotenzial zu nutzen.

Dem Staat und seinen Institutionen – um die Bildungsstrategien, die Motivations- und Entwicklungsmechanismen der Weiterbildung umzusetzen.

Der Welt und den europäischen Institutionen, Organisationen und Zentren – um wirksam mit polnischen Gremien unter Beachtung der nationalen Besonderheiten zusammenzuarbeiten.

- ❖ *Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?*

Der Aufbau von Netzwerken zur Kooperation mit anderen Organisationen oder einzelnen Experten gehört zur Strategie von EDUSTIM. Es wurde eine Datenbank mit Kontakten und Verbindungen geschaffen (nicht in Form von formalen und strukturellen Partnerschaften), die es ermöglicht, Arbeitsteams für konkrete gemeinsame Aktivitäten zusammenzustellen.

- ❖ *Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?*

EDUSTIM arbeitet auf allen Ebenen, dem Charakter der bereits durchgeführten oder geplanten Aktivitäten entsprechend: von internationalen Projekten über nationale Konferenzen zu Seminaren für Firmen oder kommunale Einrichtungen, kleine Gruppen oder für Einzelpersonen.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Ich persönlich habe zahlreiche Erfahrungen mit der Teilnahme an Projekten mit mehreren Partnern, insbesondere mit der Koordination von transnationalen Projekten (im Rahmen der TEMPUS-, TESSA- und LEONARDO-Programme). EDUSTIM ist eine ganz typische Folge und Auswirkung dieser Projekte, ebenso wie eine andere, private Firma – IKKU –, deren Präsident ich bin. Die beiden agieren wie „virtuelle Organisationen“ auf der Grundlage von kooperativen Netzwerken mit vielen Experten und Organisationen.

389

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution?

EDUSTIM ist eine virtuelle Organisation. Die Zahl derer, die normalerweise als Mitarbeiter zu zählen sind, sagt in dem Fall nichts.

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Für jede Aktivität wird ein Team von Experten, organisatorischen Partnern und „Ad hoc“-Assistenten oder Subunternehmern geschaffen. Manche von ihnen arbeiten fast ständig, manche gelegentlich.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

EDUSTIM ist eine Non-Profit-Organisation.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

EDUSTIM ist sozusagen die „soziale Organisation“ für Individuen und Hilfsorganisationen, nach der polnischen Rechtsordnung ist es ein Verband.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) **Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...**
- c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen
- d) andere: ja

Name der Institution:

Technische Universität Warschau, Fakultät für Zivilingenieure, Studienzentrum für Fernunterricht – DESC

Ihr Name:

Wojciech Gilewski

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Vizekanzler an der Fakultät für Zivilingenieure; Koordinator für Programme im Bereich der offenen Lern- und Fernlernformen.

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Die Technische Universität Warschau (TUW) ist die größte Technische Universität in Polen, sie verfügt über 16 Fakultäten für alle technischen Wissenschaften. Das Studienzentrum für Fernunterricht an der Fakultät für Zivilingenieure wurde eingerichtet, um die Idee von ODL (offene Lern- und Fernlernformen) innerhalb der Universität und der Region zu fördern.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Koordination von Aktivitäten, die mit modernen Lehr- und Lernmethoden verbunden sind.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Vorbereitung von Lernmaterialien für ODL.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

DESC war auf den Bereich von Arbeitsbüchern für ODL spezialisiert. Derzeit und in Zukunft wollen wir den Gegenstand des Interesses in Richtung Multimedia-Lernmaterialien via Internet verlagern.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Ja. DESC ist ein Teil der Fakultät für Zivilingenieure.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

DESC wurde 1998 im Rahmen des PHARE-„Multi-Country“-Programms für Fernunterricht etabliert.

Ziel des Zentrums ist es, ODL und OFL innerhalb der Universität und innerhalb der Region zu entwickeln.

Die Ziele des Zentrums sind:

- *Vorbereitung von ODL-Lernmaterial.*
- *Nationale und internationale Kooperation im Bereich von ODL / OFL.*

❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Die Technische Universität Warschau arbeitet innerhalb der Struktur der polnischen Universitäten. Zu den Interessengebieten zählen: erweiterte universitäre Ausbildungsangebote, die sich nicht nur im institutionellen Rahmen der Universität abspielen und die genau in den Bereich der Erwachsenenbildung passen. Moderne Lern- und Unterrichtsmethoden gehören für diese Art Studenten zu den wichtigsten Faktoren.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Ja. Wir haben drei kurzfristige internationale Programme (SOKRATES) mit mehreren EU-Institutionen. Langfristige Kooperationen sind unsere traditionell guten Kontakte mit dem City of Bath College (UK), der Open University (UK) und der Kielce University of Technology (Polen).

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Wir arbeiten auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...) ?

Internationale Programme:

TESSA-Projekt – 20 – 1994-1996

TESSA-Projekt – 22 – 1994-1996

TEMPUS-Projekt CEPROADS – 1996-1998

PHARE-„Multicountry Programme in Distance Education“ – 1998-1999

SOCRATES-Projekt REREAL – 1998-2001

SOCRATES-Projekt EUCEET – 1999-2000

SOCRATES-Projekt VINE – 1999-2000

Diverse nationale Programme.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution?

An der Fakultät für Zivilingenieure – 250 Personen

Bei DESC – 4-5 Personen

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-Profit-Organisation.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Öffentliche Einrichtung.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) **Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...**
- c) **Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...**
- d) **andere**

FINNLAND

Name der Institution:

Rovala-Opisto (Rovala-Volkshochschule)

Ihr Name:

Pirjo Keinänen

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Planerin / Lehrerin; Planung und Organisation von Erwachsenenbildungsaktivitäten und -projekten, nationale und internationale Netzwerkaktivitäten (sozialwissenschaftliche Fächer).

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Erwachsenenbildungseinrichtung, die allgemeine und berufliche Bildung und Ausbildung und offene Universitätsstudien anbietet.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Vollzeitstudium (kurzfristige Kurse, Lernberatung und -betreuung).

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Planung, Entwicklung, Organisation.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

- *Verstärkte Netzwerkaktivität mit verschiedenen Organisationen, damit die Bereiche des informellen Lernens und der Bildungsangebote, die nicht auf Abschlüsse orientiert sind, besser mit einander kooperieren können – im Sinne des lebenslangen Lernens.*
- *Umfassendere und bessere Bildung (und mehr Teilnehmer) in unserer Institution.*

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Wir sind ein Teil des Rovala-Siedlungsverbandes, dessen Hauptsektoren sind:

- *Freie und allgemeine Erwachsenenbildung (Rovala-Volkshochschule, Zentrum für Erwachsenenbildung in Rovaniemi)*
- *Arbeit mit älteren Menschen*
- *Jugendarbeit*

Die Idee der Siedlungs- und Gemeinwesenarbeit (und der gemeinsame Arbeitgeber, Rovala-Siedlungsverband) verbindet uns.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Die Rovala-Volkshochschule wurde 1954 gegründet (die Siedlung Rovala entstand 1923), um freie, nicht auf berufliche Abschlüsse orientierte Erwachsenenbildung im Geiste der Siedlung anzubieten (eine Brücke von Mensch zu Mensch – ursprünglich eine Brücke zwischen der Arbeiterklasse und der Kirche nach dem Bürgerkrieg); für die Menschen in Lappland, die keine Möglichkeit hatten, ihre beruflichen oder akademischen Ausbildungen in Südfinnland zu absolvieren, war dies eine Art „Universität des kleinen Mannes“ und wurde sehr geschätzt.

- ❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Volkshochschulen sind ein wichtiger Teil der freien und allgemeinen Erwachsenenbildung, und die freie Erwachsenenbildung ist laut Gesetz ein Teil der Erwachsenenbildung.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

- *Tägliche Netzwerk-tätigkeit mit dem Zentrum für Erwachsenenbildung im Rovaniemi.*
- *Netzwerk für „Arbeit mit Immigranten“ mit dem Finnischen Siedlungsverband.*
- *„Virtuelle Volkshochschule“, ein Projekt des Finnischen Volkshochschulverbands (für alle Volkshochschulen).*
- *„Qualitätsprojekt“, gemeinsam mit mehreren Volkshochschulen.*
- *Gemeinsame Lernmodule mit zwei Volkshochschulen in Nordfinnland.*
- *Kooperation mit schwedischen Volkshochschulen.*

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Regional und hauptsächlich autonom.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Wir haben einige Erfahrungen mit nationalen Projekten. REREAL ist unser erstes „echtes“ transnationales Projekt. Transnationale Kommunikation ist etwas ganz Normales geworden, Kontakte werden leichter geknüpft und wir hoffen, dass die Projektarbeit in Zukunft in Form von Kooperationen fortgesetzt wird.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 17

ganztätig 17
freiberuflich / Teilzeit etwa 50
ehrenamtlich

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

*10 Lehrer
2 sind in Büro und Verwaltung tätig
5 gehören zum Küchen-, Reinigungs- und Hauspersonal*

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-Profit-Organisation

- ❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

NGO (nicht staatliche Organisation), privat.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):
- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...) **etwa 45 %**
 - b) **Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...**
 - c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...
 - d) andere: **Studiengebühren**

Name der Institution:

Schwedischer Zentralverband für Erwachsenenbildung

Ihr Name:

Björn Garefelt

395

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Nationaler Projektleiter für IT-gestützte pädagogische Projekte in Volkshochschulen und Studienzirkeln.

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Der Verband vergibt Subventionen an Studienzirkel und Volkshochschulen, leitet die wesentlichen Daten für das Budget und den jährlichen Finanzbericht an die Regierung weiter, bringt die Aktivitäten innerhalb der Volksbildungsorganisationen auf den neuesten Stand und evaluiert sie. Mit diesen Aufgaben wurde der Zentralverband von der Regierung und dem Parlament betraut. Der Verband befasst sich auch mit der strategischen Planung im Bereich Volksbildung und koordiniert internationale Kontakte für seine Mitglieder.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten und was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Für IT-gestützte Aktivitäten: Entwicklung von Strategien, Schaffung von Voraussetzungen für die Verbreitung von Erfahrungen mit Volksbildungsaktivitäten auf IT-Basis. Die Schaffung von besseren Möglichkeiten für die Volkshochschulen und Studienzirkel, die IT-Unterstützung als integralen Bestandteil ihrer Aktivitäten zu nutzen.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Eine strategische Analyse für IT-gestützte Aktivitäten in der Volksbildung, auf nationaler sowie auf lokaler / regionaler Ebene, die sich mit Fragen des Zugangs, der Verfügbarkeit, der Demokratie und des lebenslangen Lernens beschäftigt.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Der Zentralverband ist eine Non-Profit-Organisation mit drei Mitgliedern: der Zentralverband der Studienzirkel, der Verband auf Gemeinde- und Provinzebene und die Interessensverbände der Volkshochschulen (RIO). Die Mitglieder entsenden Vertreter in verschiedene Körperschaften, z.B. in das Strategie-Gremium für den IT-Bereich des Zentralverbandes.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Der Schwedische Zentralverband für Erwachsenenbildung wurde 1991 als Non-Profit-Organisation gegründet, die aber von der Regierung mit spezifischen Aufgaben betraut wurde. Die Hauptfunktion des Zentralverbandes ist es, staatliche Subventionen einzureichen und zu verteilen und die verschiedenen Aktivitäten innerhalb des „Folkbildung“ (im Rahmen des Konzepts der Volksbildung)

zusammenzufassen und zu evaluieren. Der Zentralverband ist derzeit auch der nationale Koordinator einer Projektinitiative, die IT für pädagogische Zwecke innerhalb der Volksbildung benutzt (1999-2001).

- ❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Sie ist die Schirmorganisation für das schwedische „Folkebildning“.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Auf einer internationalen Ebene ist der Schwedische Zentralverband für Erwachsenenbildung ein Mitglied der EAEA (der gesamteuropäische Erwachsenenbildungsverband). Er nimmt auch an den Aktivitäten des Nordischen Volksbochschulverbandes (im Rahmen des Nordischen Ministerrats) teil.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Hauptsächlich auf nationaler Ebene, wir haben aber auch internationale Kontakte im Bereich der Erwachsenenbildung.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit, ...)?

Der Zentralverband hat Erfahrung mit Projektarbeit in nationalen sowie in transnationalen Projekten. Da er eine Schirmorganisation ist, obliegt die gesamte Umsetzungstätigkeit den einzelnen Mitgliedern und nicht direkt dem Zentralverband. Der Zentralverband konzentriert sich auf strategische und politische Fragen in der internationalen Arbeit und auf andere Aspekte, die für die Mitglieder von Interesse sind.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 19

ganztäglich 16

freiberuflich / Teilzeit 3

ehrenamtlich

.....

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Ca. 75 % einschlägig, 25 % in Büro und Verwaltung.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-Profit-Organisation.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Formal ist sie eine Non-Profit-Organisation mit drei Mitgliedsorganisationen. Die Organisation erledigt aber auch Aufgaben von Seiten der Regierung, etwa die Verteilung von staatlichen Subventionen, Evaluation usw.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):
- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
 - b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...
 - c) **Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...**
 - d) andere.....

Name der Institution:

Burgenländische Forschungsgesellschaft

Ihr Name:

Alfred Lang

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Leiter

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Forschungs- und Bildungsprogramme der verschiedenen humanistischen Zweigen zu initiieren und abzuhalten, war und ist der Hauptbereich der Arbeit der Forschungsgesellschaft. Der Großteil der Forschungsarbeit beinhaltet regionale Fragen und Themen. Die Forschungsgesellschaft ist auch ein entscheidender Faktor in der Bildungslandschaft der Region, was die Verbreitung und Vermittlung ihrer Arbeit betrifft.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

- *Plattform zur Durchführung von Forschungs- und Bildungsprojekten*
- *Organisation und Abhaltung von Symposien, Konferenzen und Podiumsdiskussionen*
- *Publikation von verschiedenen Materialien*
- *Kontaktpunkt für österreichische Wissenschaftler und Studenten*

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Forschungs- und Bildungsprojekte

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Bildungsprojekte und Symposien

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Nein.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Die „Burgenländische Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Forschung“ wurde im Juli 1987 gegründet (1989 wurde sie in „Burgenländische Forschungsgesellschaft“ umbenannt) und konzentrierte sich hauptsächlich auf die Förderung der Entwicklung von Wissenschaft und Forschung in der Region und auf die Etablierung einer geeigneten Umwelt für wissenschaftliche Arbeit. Diese Institution sollte sowohl eine Plattform als auch ein Ressourcen- und Informationszentrum für Forschungspläne in den Geisteswissenschaften sein, insbesondere in den Sozialwissenschaften, in kulturellen Studien und in der Erwachsenenbildung.

Die Themenorientierung der Forschungsgesellschaft umfasst historische Fragen, regionale Charakteristiken der sozialen und kulturellen Entwicklung sowie Angelegenheiten von regionaler

Wichtigkeit, vor allem im Zusammenhang mit der Grenzlage des Burgenlands und den Lebensbedingungen der einheimischen Minderheiten: Kroaten, Ungarn und Roma.

- ❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Die Burgenländische Forschungsgesellschaft arbeitet als eine Art Gremium zu Themen, die mit dem Burgenland verbunden sind; sie versammelt Menschen aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung, der Kultur und der Wissenschaft.

Die Forschungsgesellschaft ist auf regionale Fragen konzentriert. Die Rückübersetzung dieser Erkenntnisse in die Region ist ein integraler Teil der wissenschaftlichen Aufgabe, um die jeweiligen Ergebnisse nutzbringend anzuwenden.

399

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Ja.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Die Burgenländische Forschungsgesellschaft arbeitet hauptsächlich auf regionaler Ebene mit regionalen Partnern zusammen.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Ja (auf nationaler und internationaler Ebene).

Erfahrungen und Auswirkungen:

- internationale Kontakte
- Schaffung eines „neuen Wirtschaftszweigs“ im Bereich der Erwachsenenbildung
- Mehrsprachigkeit

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 6

ganztätig	1
freiberuflich / Teilzeit	5
ehrenamtlich	4 - 6

.....

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Alle Kollegen sind wissenschaftliche tätig.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-profit Organisation.

❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Private Einrichtung.

❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...
- c) **Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...**
- d) andere.....

Name der Institution:

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland

Ihr Name:

Margarete Wallmann

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Leiterin der Dienststelle

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Die Förderung der Erwachsenenbildung und der öffentlichen Bibliotheken, die auf Chancengleichheit der Bevölkerung beim Zugang zu Weiterbildung und Information abzielt.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Information, Lernberatung und -begleitung im Hinblick auf Institutionen der Erwachsenenbildung und öffentliche Bibliotheken. Initiierung, Konzeption und Koordination von kooperativen Projekten. Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für einschlägig in der Erwachsenenbildung Tätige, um die Infrastruktur in der Weiterbildung (Dezentralisierung) zu unterstützen.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Initiativen zur Schaffung eines länderübergreifenden Informationssystems über Bildung und Ausbildung im Internet und in Richtung regionale und nationale Netzwerke für Bildungsberater.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Mehr Professionalität der einschlägig in der Erwachsenenbildung Tätigen, die Entwicklung von Qualitätskriterien, Qualitätssicherung, die auf der gegenseitigen Akzeptanz von Weiterbildungsmodulen basiert.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Unsere Institution ist dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur nachgeordnet.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Die Förderungsstelle in ihrer gegenwärtigen Form wurde 1973 auf der Basis eines Bundesgesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung etabliert. Ihre Aufgaben sind „Information und Beratung von Personen und Institutionen im Bereich der Erwachsenenbildung und der öffentlichen Bibliotheken, insbesondere in organisatorischer, beruflicher und methodologischer Hinsicht“. Wir initiieren und fördern kooperative Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur und zur Professionalisierung von Bildungsaktivitäten. Die Öffentlichkeitsarbeit sowie mehr Bewusstheit in Bezug auf Weiterbildung zu schaffen, sind unsere Hauptaufgaben.

- ❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Einerseits ist die Förderungsstelle eine Serviceeinrichtung des Bundesverbandes, andererseits ist sie eine Service- und Kontaktstelle für regionale Themen der Erwachsenenbildung. Sie hat eine sehr wichtige Vermittlungs- und Koordinationsfunktion zwischen der Förderungsstelle des Bundes und der Provinz sowie zwischen den Erwachsenenbildungseinrichtungen und dem Ministerium.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Die Mehrheit der kooperativen Projekte ist längerfristig bzw. soll eine permanente Struktur erhalten: z.B. transinstitutionelle Bildungsberatung, Ausbildung und Weiterbildung für Mitarbeiter, regionale Zentren.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Hauptsächlich regional, aber auch national und international.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit, ...)?

Ich habe viel Erfahrung mit Projektarbeit. Meine erste Erfahrung in einem transnationalen Projekt war REREAL. Meine Arbeit hat dadurch eine ganz andere Perspektive und Richtung bekommen, sozusagen in Richtung offener Zugang zum Lernen. Vielleicht werden wir es schaffen, in naher Zukunft ein Projekt zu entwickeln, das die vielen verschiedenen Ansätze zu einem Ganzen vereinen kann.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 9

ganztäglich 5

freiberuflich / Teilzeit 4

ehrenamtlich

.....

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

3 : 6

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-Profit-Organisation.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Öffentliche Einrichtung.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)

b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...

c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...

d) andere.....

Name der Institution:

Verband der Oberösterreichischen Volkshochschulen

Ihr Name:

Paul Kaspar-Hilber

403

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Pädagogischer Assistent

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

- *Öffentlichkeitsarbeit für die oberösterreichischen Volkshochschulen*
- *KursleiterInnen-Weiterbildung: Organisation, Vorbereitung und Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen für KursleiterInnen im Rahmen des BILDUNGSFORUMS des oberösterreichischen Verbands, Abwicklung der Seminare des Verbands Österreichischer Volkshochschulen*
- *Unterstützung der Volkshochschulen bei der Durchführung von Projekten*
- *Durchführung eigener Projekte, Sprachenverbund*
- *Serviceleistungen für die Volkshochschulen zur Abwicklung des laufenden Programms*
- *Referentenvermittlung, Informationsweitergabe (Herausgabe von Rundschreiben)*
- *Arbeitstagungen für VolkshochschulleiterInnen zur Qualitätssicherung*
- *Koordination/Redaktion bei „Kopfstand Neu“ (Sprachrohr des Erwachsenenbildungsums Oberösterreich, erscheint 8 mal jährlich als A3-Seite in der Oberösterreichischen Rundschau)*
- *Internes*
 - *interne Ehrungen*
 - *Erstellung des Statistischen Leistungsberichts*
 - *Informationsdrehscheibe*
- *Subventionsverteilung und -abrechnung*
- *Kontakte zu anderen Institutionen*
- *Bundesverband, andere EB-Einrichtungen*
- *Vertretung der Oberösterreichischen Volkshochschulen bei Veranstaltungen und in Gremien*

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

- *Interne Mitarbeiterweiterbildung*
- *Projektarbeit*

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Ich denke, dass sich der Verband verstärkt als Serviceeinrichtung der Träger verstanden sollte. Geplante Projekte, wie etwa der Aufbau eines Referenten-Pools oder die Bildungsbedarfserhebung für das „Bildungsforum neu“ deuten in diese Richtung.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?
Nein.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

27.10.1953 Gründung des Vereins "Verband der Volksbohschulen im österreichischen Bildungswerk". Die Hauptlast der VHS-Arbeit lag damals in den drei großen Städten Linz, Wels, Steyr. Dazu kamen noch die Volksbohschulen Braunau, Kirchdorf, Perg, Schärding, Vöckelbruck und Salzkammergut. Aus den zehn Volksbohschulen, die im Jahre 1953 den Verband gründeten, sind mittlerweile 130 Volksbohschulen mit all ihren Zweig und Nebenstellen geworden. Grund dafür war der Beitritt der Kammer für Arbeiter und Angestellte im Jahre 1963. Seit dem Jahre 1973 gibt es in Oberösterreich keinen Bezirk mehr, in dem die VHS nicht ihr Bildungsprogramm anbietet. 1973 kam es zu einer Neufassung der Statuten und einer Namensänderung auf „Verband der Oberösterreichischen Volksbohschulen“

Entwicklung der KursteilnehmerInnen und Kurse in den Volksbohschulen:

1967: 1.956 Kurse und 1.500 Einzelveranstaltungen

1977: 3.650 Kurse und 1.300 Einzelveranstaltungen, 49.000 KursteilnehmerInnen

1999: 6.680 durchgeführte Kurse, 82.000 KursteilnehmerInnen, (männlich: 15.000, weiblich: 67.000)

Die Aufwände des VHS-Verbandes lagen im Jahr 1954 bei 4.400, 1978 schon bei 600.000 und 1999 bei 3,7 Millionen Schilling.

Weil sich der Verband als Servicestelle für seine Mitgliedsvolksbohschulen versteht, werden seit Jahren zunehmend Ausbildungsseminare für KursleiterInnen gratis angeboten. Das Programmheft „Bildungsforum“ erscheint einmal jährlich und bietet im Schnitt 30 Weiterbildungsseminare an, von Internet für Sprachlehrer, Kommunikationstraining, Bewegungsseminare bis hin zu Kreativitätsworkshops.

❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Einerseits führen wir Mitarbeiterschulungen durch, andererseits unterstützen wir als Verband unsere Träger (Oberösterreichische Volksbohschulen).

❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Nein.

❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Unsere Partner sind auf regionaler und nationaler Ebene anzutreffen.

❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Derzeit wird ein großes Projekt vorbereitet (Projektleiter Paul Kaspar): „Sprachenverbund“. Kooperation aller Volksbohschulen in Oberösterreich, Start voraussichtlich Herbst 2001.

Auf transnationaler Ebene haben wir jedoch noch wenig Erfahrung.

❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 3

ganztätig 1
freiberuflich / Teilzeit 1 (20 Std.) Sekretärin
ehrenamtlich 1 Geschäftsführer
.....

❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

1 (40 Std.)
1 (20 Std.) Sekretariat

❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-profit-Organisation.

❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Öffentliche Institution.

❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...
- c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...
- d) andere.....

Name der Institution:

Lernfeld Sprache

Ihr Name:

Gitta Stagl

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Leiterin von Lernfeld Sprache

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Ressourcenbörse, Workshopangebote, Materialentwicklung und Forschung.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Der Versuch, Wissenschaft, Forschung und Bildung im Bereich des Lernens und des Umgangs mit Sprache / Wissen zusammenzuführen.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Konzept- und Begriffsentwicklung, Koordination, Entwurf, Umsetzung.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Mehr Forschung im Bereich der Sprache und der kognitiven und sinnlichen Zugangsformen.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Nein.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Seit über zehn Jahren produziert und publiziert Lernfeld Sprache Lehrmaterialien. Die neueren Projektarbeiten begannen im Jahr 1996.

❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Lernfeld Sprache ist eine Art Wissens- und Know-how-Zentrum auf dem Gebiet des Sprachlernens für Erwachsene und des Lernens durch Sprache – es bietet Ressourcen, Fachexpertisen und Beratung für Erwachsenenbildungsanbieter in allen Sektoren an.

❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Mit einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen auf einer länderübergreifenden Ebene. Transnationale Kooperationen mit Universitätspartnern aus Großbritannien und Holland. Transnationale Projekte mit einer Reihe von Partnern aus Schweden und England. Interregionale Kooperationen mit benachbarten Grenzregionen. Länderübergreifende Kooperationen mit Klein- und Mittelbetrieben.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Auf nationaler und internationaler Ebene.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Ja. Und man ist bereit, Hindernisse zu überwinden, die sich als produktiver erweisen als die einfachen Wege – es scheint eine schwere, aber lohnende Arbeit zu sein.

407

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 7

ganztätig 5

freiberuflich / Teilzeit 2

ehrenamtlich

.....

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

5 sind einschlägig und in der Koordinierungsarbeit tätig.

2 arbeiten im Büro und in der Verwaltung.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-profit Organisation.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

NGO, privat.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)

b) **Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...**

c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...

d) andere.....

Name der Institution:

Ufficio Educazione permanente, biblioteche e audiovisivi – Amt für Weiterbildung, Bibliotheken und audiovisuelle Medien

Ihr Name:

Lucia Piva

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Direktorin des Amtes für Weiterbildung, d.h. verantwortlich für das Erreichen der jährlichen Zielvorgaben im unten erwähnten Kompetenzbereich, für das Budget zur Erreichung dieser Ziele und für die Koordination des Personals.

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

- *Koordination und technische Beratung auf dem Sektor der Erwachsenenbildung und der Bibliotheken.*
- *Planung und Realisierung von Projekten.*
- *Bildungsangebote auf dem Sektor der Erwachsenenbildung und der Bibliotheken.*
- *Sie trägt zur Einrichtung und zum Betrieb von Bibliotheken und zu Aktivitäten und Infrastrukturen im Erwachsenenbildungssektor bei.*
- *Realisierung, Ankauf und Verbreitung von Publikationen, die von lokalem Interesse sind.*
- *Förderung des Lesens.*
- *Kultur, Aufnehmen und Überspielen von audiovisuellem Material.*
- *Pädagogik, Technologie und Verbreitung von audiovisuellem Material.*

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Beratung und Information für die Bürger, Finanzierung von Bildungsorganisationen, Weiterbildung und Personalentwicklung für Pädagogen, Umfragen und Forschungen in den Bereichen Erwachsenenbildung und Bibliotheken.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Qualitätssicherung der Angebote, mehr offene und flexible Lernformen.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Das Amt für Weiterbildung ist Teil der Abteilung für Italienische Kultur der autonomen Provinz Bozen / Südtirol, das sich wiederum aus drei anderen Ämtern zusammensetzt: Amt für Kultur, Amt für Jugendarbeit und Amt für Zweisprachigkeit und Fremdsprachen.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Das Amt für Weiterbildung, mit seinen heutigen Strukturen und Kompetenzen, wurde 1984 eingerichtet, gemäß einem lokalen Gesetz zur Organisation der Erwachsenenbildung und der Bibliotheken in Südtirol. Zu beachten sind in erster Linie die Regeln des spezifischen Erlasses: „Jeder Bürger hat das Recht auf eine Chance im Bereich der Erwachsenenbildung, zur Festigung und Vermehrung sei-

nes Wissens und seiner Fähigkeiten auf einer persönlichen, staatsbürgerlichen, beruflichen und sozialen Ebene innerhalb der vorhandenen Strukturen.“ Und außerdem: „Bibliotheken sind Strukturen von öffentlichem Nutzen, die jedermann Bücher und Information zur Verfügung stellen, mit dem Ziel, das Grundlagennwissen, die Weiterbildung und darüber hinaus die freie Meinungsbildung zu fördern.“

- ❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Das Amt für Weiterbildung hat in erster Linie eine koordinierende Rolle gegenüber den Institutionen in der Region.

- ❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Das Amt für Weiterbildung führt langfristige Netzwerkkoperationen mit den analogen Ämtern der „ARGE Alpen“ durch, der Arbeitsgemeinschaft der alpinen Regionen.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Sie arbeitet hauptsächlich auf regionaler Ebene.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Abgesehen von der „ARGE Alpen“-Erfahrung ist REREAL das erste transnationale Projekt des Amtes für Weiterbildung. Bisher war es sehr interessant, die Aktivitäten in Südtirol mit denen der anderen beteiligten Länder zu vergleichen.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? 18

ganztäglich 11
freiberuflich / Teilzeit 7

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Es ist schwer, hier einen klaren Unterschied zu machen, denn die administrative (Budget, Buchhaltung usw.) und die einschlägige Arbeit (Planung und Realisierung von Projekten, Koordination und technische Beratung) sind eng miteinander verbunden.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Sie ist eine öffentliche Organisation.

- ❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) öffentlichen Geldern (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...
- c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...
- d) andere.....

Name der Institution:

**Norfolk Adult Education Service (NAES) – Zentrum für
Erwachsenenbildung, Norfolk**

Ihr Name:

Nick Meyer

Beschreiben Sie Ihre Rolle in der Institution:

Lehrplanverantwortlicher – zuständig für Lehrplanentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätssicherung, Ausbildung für Bildungsberater, externe Kontakte und Ausbildungskontakte.

❖ Beschreiben Sie kurz den Hauptschwerpunkt Ihrer Institution:

Erwachsenenbildung für Menschen über 16 in Norfolk zur Verfügung zu stellen.

❖ Was sind Ihre wichtigsten Aktivitäten?

Bildungs- und Ausbildungsberatung, Kurse, Entwicklung, Organisation und Struktur.

❖ Was würden Sie als Hauptanliegen dieser Arbeit bezeichnen?

Entwicklung und Entwerfen von geeigneten Lehrplänen, Funktion als Beobachtungsstelle und Bedarfsentwicklung.

❖ Was würden Sie in Ihren zukünftigen Aktivitäten gern betonen?

Praxisbezogenes Lernen am Arbeitsplatz, steigende Teilnehmerzahlen.

❖ Ist Ihre Institution ein Teil von anderen Abteilungen / Institutionen?

Ja, sie ist Teil der Stadtverwaltung, die auch für soziale Dienste, Polizei, Planung und Transport, Kulturangebote und für die wirtschaftliche Entwicklung sorgt.

❖ Wie würden Sie die Geschichte Ihrer Institution beschreiben (Anfänge, mittel- und längerfristige Zielvorstellungen ...)?

Das Institut für Erwachsenenbildung wurde in den 50er Jahren gegründet, als Reaktion auf den eindeutigen Bedarf an Teilzeitkursen für Erwachsene.

❖ Wie passt Ihre Institution in die Struktur der Institutionen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung?

Sie ist der größte Einzelanbieter in Norfolk und stellt die Mehrzahl der nicht auf berufliche Ausbildung orientierten Kurse zur Verfügung.

❖ Haben Sie kurzfristige oder längerfristige Netzwerk-Kooperationen mit ähnlichen oder anderen Organisationen, deren Arbeitsfeld das Ihre ergänzt?

Das Zentrum für Erwachsenenbildung in Norfolk hat Netzwerkverbindungen mit anderen EB-Anbietern in der Region – d.h. mit Colleges, mit der University of East Anglia und einer Reihe von ehrenamtlichen Betreibern.

Diese Verbindungen dienen dem folgenden Zweck:

- Zusammenarbeit – z.B. durch das „Open College“-Netzwerk, die University for Industry und das Netzwerk zur Beratung im Fall von Kündigungen
- Planung – z.B. um irrtümliche Doppelbuchungen zu vermeiden
- gemeinsame Projektanträge an nationale und internationale Organisationen.

- ❖ Funktioniert Ihre Institution vor allem auf einer regionalen / nationalen / internationalen Ebene (vor allem mit internationalen Partnern oder eher mit regionalen / nationalen Partnern oder autonom)?

Die Organisation arbeitet in erster Linie auf regionaler Ebene. Obwohl die Organisation Teil der Stadtverwaltung von Norfolk ist, gibt es auch Verbindungen zu anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, in Form von Treffen, die vom NLACE (Nationales Institut für Erwachsenen- und Weiterbildung) einberufen werden.

- ❖ Haben Sie Erfahrung mit Projektarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie mit transnationalen Projekten (Auswirkungen auf Ihre alltäglichen Aktivitäten, Etablierung von langfristiger Zusammenarbeit ...)?

Wir haben eine Reihe von lokalen und transnationalen Projekten. Zu den lokalen Projekten zählen:

- *Europäischer Sozialfonds: Sprachen für Business*
- *Erinnerungsarbeit mit älteren Menschen, die von den Sozialdiensten finanziert werden*
- *Partnerschaft in Sachen Information, bei Beratungs- und Begleitangeboten für die Durchführung von Beraterausbildungen.*

Die transnationalen Projekte sind REREAL und ESTEEM. An ESTEEM nehmen Partner aus Italien, Schweden, Belgien und Rumänien teil; eine CD-Rom und eine Zusammenstellung von verschiedenen Materialien für Tutoren, die an Umweltfragen Interessierte betreuen, wird produziert. Die Auswirkung auf die Organisation war positiv, was die Entwicklung von kooperativen Beziehungen und das Arbeiten an gemeinsamen Projekten betrifft, die wiederum eine deutliche Rückwirkung auf die Lehrplangestaltung haben.

Es ist äußerst zeitraubend und schwierig, Projekte in existierende Arbeitsstrukturen zu integrieren. Aber die aufgebauten Beziehungen und die kreativen Einflüsse von Partnerorganisationen sind sehr wichtig.

- ❖ Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrer Institution? *ca. 900*

ganztätig *40*

freiberuflich / Teilzeit *850*

ehrenamtlich *Die ehrenamtlichen Mitarbeiter werden für Elementar- und Grundfertigkeiten (quasi ein eigener Bildungszeitweig – Anm. d. Hrsg.) eingesetzt.*

- ❖ Wie viele dieser Beschäftigten arbeiten einschlägig, wie viele sind im Büro und in der Verwaltung tätig? Geben Sie das Zahlenverhältnis an.

Etwa 50 Leute arbeiten in der Verwaltung und im Büro, die große Mehrheit der Beschäftigten sind Teilzeittutoren.

- ❖ Ist Ihre Organisation eine Non-Profit-Organisation oder nicht?

Non-profit Organisation.

❖ Ist Ihre Organisation eine private / gemischte / öffentliche Einrichtung?

Öffentliche Einrichtung.

❖ Wird sie finanziert aus (Sie können mehrere Antworten angeben):

- a) **öffentlichen Geldern** (Subventionen, EU-Kofinanzierung ...)
- b) **Einnahmen, Verrechnen von Dienstleistungen, Angeboten ...**
- c) Sponsoren, Mitgliedsbeiträgen ...
- d) andere.....

Das Zentrum für Erwachsenenbildung ist eine Organisation des öffentlichen Sektors, es wird von der Stadtverwaltung, vom Beirat zur Finanzierung von Fortbildung (FEFC), von der nationalen Organisation zur Unterstützung der Colleges sowie aus eigenen Einkünften finanziert. Etwa eine Million Pfund stammt aus der Projektarbeit, und zwar durch einmalige Leistungen des Europäischen Sozialfonds und anderer Hilfsorganisationen zur Aufbesserung des Budgets.



SOCRATES *Community action programme
in the field of education*