

- Titel:
Eine neue Lernkultur – gegen die institutionalisierte Berufsbildung oder mit ihr?
- Autor:
Eckart Severing
- Erschienen in:
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht. Schriften zur beruflichen Weiterbildung Bd. 78. Berlin 2003, S. 193–200

Eine neue Lernkultur – gegen die institutionalisierte Berufsbildung oder mit ihr?

Wenn es um die Frage geht, auf welche Weise berufliches Wissen im Anschluss an die Ausbildung in Zukunft erworben und aktualisiert werden kann, bezieht sich die Antwort heute außerhalb der berufspädagogischen Zirkel nur noch selten auf das institutionalisierte Bildungswesen. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen selbstständigere Formen des Wissenserwerbs wie das Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld oder das Lernen mit neuen Medien. Aus didaktischer Sicht wird erwartet, dass auf diese Weise zwar weniger systematisch als in Lehrgängen und Seminaren, dafür aber authentischer, daher nachhaltiger und problemorientierter gelernt werden kann. Aus bildungsökonomischer Sicht wird erwartet, dass die in der institutionellen Weiterbildung notwendigerweise bestehende Kluft zwischen den Inhalten vorausgeplanter Curricula und den volatilen Anforderungen an komplexen Arbeitsplätzen beim selbstständigen, situativen Lernen weitgehend geschlossen werden könne und daher Fehlplanungen und teures „Lernen auf Vorrat“ vermieden werden könnten. Die selbstständigen Formen des Lernens werden unter dem Schlagwort der „Neuen Lernkultur“ zusammengefasst.

Der Arbeitsgemeinschaft QUEM – Qualifikations-Entwicklungs-Management – gebührt das Verdienst, die Diskussion über die berufliche Bildung und die Weiterbildung in Deutschland, deren Mainstream sich zuvor stets auf Lernen in Bildungseinrichtungen bezogen hatte, umzulenken und auf Lernkontexte außerhalb der institutionalisierten Bildung aufmerksam zu machen: zunächst auf das „Lernen im Prozess der Arbeit“ und das „Lernen im sozialen Umfeld“.

Die zuvor ungebrochene Prominenz des institutionsorientierten Zugangs der Berufspädagogik erklärt sich vor allem aus ihrer Genese als Professionsbetreuungswissenschaft von Berufsbildnern in Schulen und bei betrieblichen Bildungseinrichtungen. Der institutionsorientierte Ansatz ging davon aus, dass sich berufliches Lernen im Wesentlichen in pädagogisch geplanten Arrangements didaktisch systematisiert vollziehe. Die Identität seines Gegenstandes fand er in den Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung. Die Erosion der etablierten Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung sind den Ver-

treten dieses Ansatzes nicht verborgen geblieben. Stets im Rahmen des institutionalisierten Berufsbildungssystems suchte man aber Wege, dieser Erosion Einhalt zu gebieten. In der entsprechenden Reformdiskussion zur beruflichen Erstausbildung geht es um die Beschleunigung der administrativen Prozesse, um die schnelle Schaffung neuer Berufe, um „gestaltungsoffene Berufsbilder“, die absehbare betriebliche Adaptionsanforderungen besser integrieren können als bisherige weitgehend fixierte Berufsbilder, und um Modularisierungen unter Wahrung des Berufsprinzips. Für die berufliche Weiterbildung wird der verlorene Bezug auf Beruflichkeit als Strukturierungsdefizit gesehen und nach stärkerer staatlicher Regulierung zur Sicherung der Verbindlichkeit und Transparenz von Inhalten und Abschlüssen verlangt. Aus einer institutionsorientierten Sicht werden also Konsequenzen diskutiert, die bildungspolitisch regelbar, institutionell planbar und didaktisch umsetzbar sind.

QUEM ist diesen Weg nicht gegangen. Im QUEM-Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wird berufliche Bildung von den lernenden Subjekten her rekonstruiert und nicht aus den Funktionen von Bildungseinrichtungen abgeleitet. In dem Maße, in dem nicht die Erstausbildung ganzen Generationen ihr berufliches Wissen auf den Weg gibt, sondern kontinuierliche Lernprozesse den schnellen Wechsel von Arbeitsanforderungen begleiten, verliert die schulisch geprägte Ausbildung ihr Monopol auf Wissensvermittlung. Die anschließende Weiterbildung kann ihre der Schule entliehen Lernformen Lehrgang und Seminar nur noch begrenzt einsetzen, wenn sich Anforderungen ungeplant und schnell verändern. Ein institutionsorientierter Blick mit seiner notorischen Gleichsetzung von Lehren und Lernen ist zu eng, um die Diffusion von Lernen zu erfassen. Er blendet aus, was „unterhalb“ der institutionalisierten beruflichen Bildung stattfindet.

Mit der Betonung der Bedeutung von „Lernkulturen“ hat QUEM allerdings nicht nur darauf aufmerksam gemacht, dass die institutionalisierte Weiterbildung gegenüber neuen, diffuseren Lernorten an Bedeutung verliert, sondern auch darauf, dass die Hoheit über die Planung und Steuerung von Lernprozessen zunehmend mehr bei den Lernenden selbst liegt. Wenn die Menschen zu Entscheidungsfreiheit über ihre Bildungskarrieren kommen, ist die Perspektive zur Aneignungsseite zu verschieben. Dann sind die Motive, Interessen, Sichtweisen und Handlungen der Lernenden aufzugreifen.

Wer den Kosmos der Bildungsinstitutionen untersucht hat ein wohlgeordnetes System vor sich, das er mit seinen Regelungen, Zertifikaten und Einrichtungen beschreiben kann und dessen Leistungsfähigkeit er mit Teilnehmer- und Absolventenzahlen bebildern kann. Wer untersucht, welche Möglichkeiten sich den Individuen zur Gestaltung ihrer Lernprozesse in der Arbeitswelt und in ihren sozialen Bezügen bieten, dem entfal-

tet sich ein Chaos an Lerngelegenheiten: unübersichtlich, wechselhaft, kaum zu beobachten und schwer zu evaluieren. Die Forschungsprojekte im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gehen insofern keinen einfachen Weg. Es ist kaum zu bezweifeln, dass berufliche Kompetenzen weitgehend außerhalb der etablierten Bildungseinrichtungen erworben werden, aber es ist ungleich schwieriger herauszufinden, auf welche Weise sich der Erwerb von Kompetenzen in diffusen Lernumgebungen vollzieht als nachzuzeichnen, wie ein Bildungsgang im Berufsbildungssystem verläuft. Die QUEM-Projekte haben insofern eine anspruchsvolle Aufgabe übernommen.

In den vergangenen Jahren hatten sich viele Verlautbarungen aus dem Umfeld von QUEM gleichsam polemisch gegen die etablierte, institutionalisierte Weiterbildung gestellt. Dies ist nicht nur deswegen angebracht gewesen, weil auf Veränderungsnotwendigkeiten in einer überspitzten Absetzung vom Bestehenden deutlicher hingewiesen werden kann.

Es war auch berechtigt, insofern Institutionen der *Berufsausbildung* durch ihr Zertifizierungsmonopol dem Modernisierungsdruck auf ihre Lehrmethoden standhalten konnten. Diese Institutionen verknüpfen ihre Zertifizierungshoheit mit der Verpflichtung zur Teilnahme an Bildungsgängen und Maßnahmen, deren Tauglichkeit von den Teilnehmern wiederum weniger an der Brauchbarkeit der Inhalte als an der Eignung zur Erlangung der Zertifikate gemessen wird, die sie benötigen, um einen Beruf ausüben zu dürfen bzw. in einem Beruf voranzukommen. Dieses sich selbst stabilisierende System bezieht seine Inhalte und Vermittlungsformen mehr aus seinen eigenen Traditionen als aus den Anforderungen an die Anwendung von beruflichem Wissen und beruflichen Kompetenzen.

Auch die institutionellen Interessen von *Weiterbildungseinrichtungen* sind zunächst darauf gerichtet, berufliche Bildung exklusiv in Form abgrenzbarer Lehrgängen und Seminare zu vermarkten. Bislang hat zur Stabilisierung überkommener Lehrmethoden in der institutionalisierten Weiterbildung gegen innovative Lernformen auch beigetragen, dass die öffentlichen Subventions- und Auftraggeber ihre Förderung regelmäßig mit dem Nachweis lehrgangsbezogener Kennzahlen (Teilnehmerstundenzahlen, Seminargrößen etc.) verknüpft haben. Der Öffnung von Lernprozessen standen strukturkonservative Interessen in Politik und Weiterbildungseinrichtungen gegenüber, die lieber ihre claims und vested rights verteidigten als Innovationen des Lernens zu fördern.

Neue Lernformen entwickelten sich daher weitgehend außerhalb und unabhängig von der Kulisse der Bildungsträger und haben ihre Praxis kaum berührt. Die Entwicklung neuer Lernmedien, die Integration von Lernen und Arbeiten, die Förderung selbstorga-

nisierten Lernens: all das vollzog sich weitgehend außerhalb der Trägerlandschaft. Es erschien daher als entbehrlicher Rückbezug, die Stellung und Funktion der institutionalisierten Weiterbildung zu den neuen Lernformen zum Gegenstand zu machen.

Wenn QUEM im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ seine vorherige Beschränkung auf Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen aufgegeben hat und die Bereiche „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ und „Lernen im Netz und mit Multimedia“ hinzugenommen hat, dann liegt nicht nur eine Ergänzung des ursprünglichen Arbeitsprogramms vor, sondern wohl auch eine Korrektur der These eines unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen der institutionalisierten Weiterbildung und der Herausbildung einer neuen, offenen Lernkultur.

Dies ist zu begrüßen, weil sich eine neue Lernkultur nicht unabhängig von den Bildungsinstitutionen entfalten wird, welche die „alte Lernkultur“ repräsentieren. In der ausschließlichen Konzentration auf neue Lernformen außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung steckt nämlich eine Unterstellung, die zu prüfen ist: Die Diffusion von Lernprozessen galt als Beleg dafür, dass die physische Präsenz von Bildungsträgern auf lange Sicht obsolet würde; Lernen im Arbeitsprozess wurde – als gleichsam automatische, unvermeidbare en-passant-Wirkung jeder Arbeitstätigkeit – in Gegensatz zur intentionalen Aktivität von professionellem Bildungspersonal gestellt; neue Lernmedien galten als Garant einer effizienten Qualifizierung nach dem didaktischen Modell des Nürnberger Trichters. Noch heute lesen sich viele prognostische Publikationen wie Grabreden auf die organisierte Weiterbildung. Mit den Konzepten des Wissensmanagements werden Handlungsanleitungen für Manager veröffentlicht, die die Bereitstellung von Wissen endgültig vom Lernen trennen zu können hoffen.

Diesem Übergang muss widersprochen werden: Die Diffusion von Lernprozessen ist nicht zu bezweifeln; sie tritt uns in immer neuen Formen vor Augen. Wohl aber der Schluss, dass damit Bildungsinstitutionen ihrerseits eine gleichsam nur virtuelle Existenz zukäme und dass sie ihre schwindende Legitimation nur noch aus dem enger werdenden Segment tradierter lehrgangsförmiger Weiterbildung beziehen können. Die Entinstitutionalisierung von Bildung hat ihre Schranke nicht in einer bleibend quantitativ hohen Bedeutung klassischer Vermittlungsformen in der betrieblichen Weiterbildung. Sie hat ihre Schranke auch und gerade in der Implementation der neuen Lernformen. Der *Standpunkt* „Bildung“ nämlich hat in der Ausdifferenzierung von eigenständigen Einrichtungen der beruflichen Bildung seinen Ausdruck gefunden. Gerade in Bezug auf die betriebliche Qualifizierung findet sich Bildung in einem steten Gegensatz zu wirtschaftlichen, ablauforganisatorischen und technischen Notwendigkeiten wieder. Die Vermittlung der Qualifikationen zur Ausführung von Arbeitstätigkeiten steht innerhalb

von Unternehmen in Gegensatz zur Ausführung selbst. Sie ist eine notwendige, aber unproduktive Voraussetzung wertschöpfender Arbeit. Dies gilt bereits für Seminare und Lehrgänge – wie jeder Praktiker der betrieblichen Bildung weiß, der um Budgets oder Aufträge und um Freistellungszeiten ringen muss.

Dies gilt keineswegs weniger für dezentrale, arbeitsintegrierte, selbstorganisierte oder medial vermittelte Formen des beruflichen Lernens. Mit der raumzeitlichen Entgrenzung von Lern- und Arbeitsprozessen ist deren Gegensatz in einer durchrationalisierten Arbeitswelt nicht zum Verschwinden gebracht. Nach wie vor stellt sich die Frage nach der Verwendung von Zeit- und Kostenbudgets, von Interesse und Aufmerksamkeit für Lernen oder für Arbeiten. Diese Frage stellt sich aber – darin erst liegt der Unterschied – nicht mehr als Frage des Verhältnisses von Produktions- zu Bildungsabteilungen oder von Betrieben zu Bildungsträgern. Sie stellt sich im Mikroraum des direkten Arbeitsumfeldes: als individuelle Entscheidung über die Verwendung knapper Zeitressourcen, als Entscheidung über Zielvereinbarungen und Arbeitsorganisation, als Entscheidung über die Teilung von Arbeit und Lernen in Teams und Gruppen etc. Mit der Dezentralisierung des Lernens ist der Zugang zu Lernmöglichkeiten keineswegs prinzipiell einfacher geworden. Im Gegenteil: mit der Integration von Lern- und Arbeitsprozessen besteht stets die Gefahr, dass die Notwendigkeiten des Lernens denen der Produktion untergeordnet werden. Den Verfechtern einer beruflichen Bildung, die vorrangig in Lehrgängen in zentralen Schulungsstätten absolviert wird, sind durch die Analysen der vergangenen Jahre viele Argumente in Bezug auf eine höhere Lerneffizienz, Nachhaltigkeit und Qualität dieser Art von Weiterbildung abhanden gekommen; immer aber können sie darauf hinweisen, dass Interferenzen mit einem regelmäßig lernfeindlichen Umfeld Lernen in der Arbeitssituation beeinträchtigen.

Aus diesem Grund stimmt das Gegenteil der Vermutung, mit der Diffusion von Lernprozessen würde deren organisierte pädagogische Unterstützung durch Bildungseinrichtungen obsolet. Dem Standpunkt, dass Arbeiten nicht zugleich schon Lernen beinhaltet und dass Informationsmanagement nicht zugleich Wissensvermittlung bedeutet, ist erst Geltung zu verschaffen – nicht nur, aber auch im Sinne seiner Durchsetzung gegen konkurrierende betriebliche Rationalitäten, weit vorher aber schon im Sinne einer Organisation der Bedingungen des neuen Lernens. Dieser Standpunkt erfordert daher eine Repräsentation. Sein Anwalt können Bildungsbeauftragte, betriebliche Bildungs- und Personalentwicklungs-Abteilungen oder – für kleinere Unternehmen – ausschließlich externe Bildungsanbieter sein. Das Kunststück, Arbeiten und Lernen zusammenfallen zu lassen, auch wenn sie unter den Bedingungen moderner, schneller Industriearbeit und Dienstleistung auseinanderstreben, bedarf einer besonderen Professionalität, die in die Produktion beständig neu hineingetragen werden muss. Eine neue Lernkultur bedarf

insofern erhöhter und nicht verringerter Intervention durch Experten für Lernen. Lernpotentiale in Unternehmen lassen sich nur entfalten, wenn pädagogische Unterstützung erfolgt. Wer dies nicht beachtet, findet sich schnell in den Reihen derer wieder, die in nur destruktiver Absicht Arbeiten und Lernen oder Leben und Lernen schlicht gleichsetzen – Motto: gelernt wird schließlich immer – und die mit derartigen Begründungen die gesellschaftlichen oder betrieblichen Aufwendungen für Lernen kürzen wollen.

Mit einer Absage an die institutionalisierte Bildung ginge viel betriebspädagogische und didaktische Professionalität verloren. Neue Lernkulturen entstehen nicht von allein. Sie entstehen nicht aus einer betrieblichen Rationalität, für die Lernen nur eine regelmäßig zu knapp kalkulierte Voraussetzung der Bewältigung von Arbeitsanforderungen ist. Sie entstehen schon gar nicht in der Bildungsöde, welche die aktuelle Krise der geförderten Weiterbildung hinterlässt. Einsparungen der Unternehmen in konjunkturell schwierigen Zeiten und ein weitgehender Verzicht auf die Qualifizierung von Arbeitslosen durch die Bundesanstalt für Arbeit, der sich derzeit abzeichnet, werden dazu führen, dass weniger Seminare und Lehrgänge besucht werden. Der kommende Berufsbildungsbericht wird bereits solche Rückgänge nachweisen. Das Berichtssystem Weiterbildung gibt aber auch erste Hinweise darauf, dass gleichzeitig mit dem Rückgang formeller Lernprozesse auch ein Rückgang informellen Lernens zu beobachten ist. Einfache Lagerinterpretationen scheinen also nicht zu greifen. Der Rückgang institutionalisierter Weiterbildung liegt eben nicht darin begründet, dass neue Lernkulturen an ihrer Stelle Wirkung entfalten. Im Gegenteil: die wirtschaftlichen Spielräume für Innovationen der Weiterbildung in Richtung auf offene Lernformen und die Unterstützung selbstständiger Lernprozesse verengen sich derzeit.

Umso mehr muss es heute darum gehen, Bedingungen der Umsetzung neuer Lernkulturen zu untersuchen und praktisch herzustellen. Es stellt sich die Frage, wie ein Umbau des Systems und der sie bisher tragenden Institutionen erfolgen kann, bzw. welche Institutionen zukünftig zentrale Funktionen in und für die Weiterbildung ausfüllen und übernehmen können.

In den kommenden Jahren wird es weniger pointiert um Grundlagenforschung gehen, die die *Machbarkeit* informellen Lernens beweist – dieser Beweis ist erbracht – oder die seine filigranen Unterformen kategorisiert.

Es geht vielmehr um den Beweis der *Umsetzbarkeit*.

Umsetzbarkeit ist hier nicht auf die pädagogische oder lernpsychologische Ebene bezogen, sondern bedeutet, dass auch die neuen Lernformen Anker im System finden müs-

sen, die über Ressourcen und Interesse verfügen. Wer kann diesen Anker bilden? Es ist schwerlich vorstellbar, dass neben der institutionalisierten Berufsbildung ein konkurrierendes institutionalisiertes Netzwerk zur Kompetenzentwicklung aufgebaut würde. Es muss darum gehen, sich der vorhandenen Einrichtungen zu bedienen – aber nicht in der Form, in der wir sie vorfinden. Allein den Untergang der heutigen institutionalisierten Bildung zu fordern und ihr nicht ein rettendes anderes Ufer zu zeigen führt nicht dazu, dass Ideen einer neuen Lernkultur Wirkung erzielen; neues Lernen bleibt dann ein Aperçu zum Kurs.

Damit aber geht es um die Entwicklung konkreter Hilfestellungen und Instrumente: um die Verbreitung von Good-Practice-Bespielen, um die Ausarbeitung tauglicher Geschäftsmodelle für Bildungsdienstleister, die neue Lernformen bei ihren Kunden realisieren und um die Unterstützung durch die Ausbildung von Multiplikatoren in Bildungseinrichtungen. Es wäre zu eng, Veränderungsnotwendigkeiten vorwiegend beim pädagogischen Personal zu diagnostizieren. Sie erfordern auch neue Organisationsformen von Bildungsinstitutionen: Organisationsformen nämlich, die nicht für die Bereitstellung fester Wissens Elemente optimiert sind, sondern die umgekehrt auch dem Lerner ermöglichen, selbstständig, ad hoc, unter Nutzung von Lernressourcen in seinem Umfeld und interaktiven Lernmedien Lernprozesse nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Bildungsprojekte und -programme schlafen nach einer Förderphase ein, wenn sie nicht ein Umfeld herstellen oder auf eines treffen, das ihre Idee selbst tragend macht. Alle wissenschaftlichen Kronzeugen werden nicht verhindern, dass vom Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ letzten Endes wenig mehr bleibt als ein neuer Sprachcode für alte Lernformen – die Inflation der Begriffe „Lernkultur“ und „Kompetenz“ in der althergebrachten Berufsbildung zeugen schon heute davon – wenn es uns nicht gelingt, eine Infrastruktur für neue Lernformen durch die Umformung der bestehenden Weiterbildungslandschaft zu schaffen. Dazu bedarf es strategischen Weitblicks und taktischer Raffinesse.