Differente Lernkulturen – regional, national, transnational

Olaf Dörner, Carola Iller
Henning Pätzold, Steffi Robak (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Olaf Dörner
Carola Iller
Henning Pätzold
Steffi Robak (Hrsg.)

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten
© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0788-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0911-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Karina Siuda, Berlin
Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Inhalt

Steffi Robak / Olaf Dörner / Carola Iller / Henning Pätzold
Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Eine Einleitung 9

Ingeborg Schüßler
Lernkulturen in Transformationsgesellschaften. Paradoxien, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen 15

Panel I: Lernkulturen und Sozialraum

Anne Schlüter
Lernkulturwandel über die Herstellung von Transparenz für Bildungsberatung? Strategien im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements zur Gestaltung der Bildungsregionen 29

Olaf Dörner / Christoph Damm
Lernkulturen im Spannungsfeld von Institutionenkulturen. Das Beispiel „Alphabetisierung im Stadtteil" einer städtischen Volkshochschule 41

Julia Franz
Regionale Lehr- und Lernkulturen ländlicher Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit 53

Klaus Buddeberg / Wibke Riekmann
Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis? 65

Maria Stimm
Lernkulturaspekte im Science Slam. Aufriss der Konzeptualisierung einer mehrperspektivischen Untersuchung 77

Daniela Rothe
Lebensgeschichte(n) im Museum. Empirische Lernkulturforschung im Feld der kulturellen Erwachsenenbildung 87

Sara Becker / Daniel Otto
Lernkulturen im (Klima-)Wandel. Digital Storytelling zur Kompetenzvermittlung in interkulturellen Lehr-Lernsettings 101

Panel II: Träger, Organisationen und Lernkulturen

Helmar Hanak / Nico Sturm
Annäherung differenter Lernkulturen als Voraussetzung für Durchlässigkeit 115

Ewelina Mania / Monika Tröster
Programm- und Angebotsentwicklung in der Finanziellen Grundbildung als Gestaltungselement einer ‚neuen' Lernkultur 127

Aiga von Hippel
Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme 139

Steffi Robak / Lisa Marie Lorenz / Eike Asche
Zur Modellierung transnationaler Lernkulturen anhand der Institutionalisierung von Professionalitäts- und Organisationsstrukturen 161

Sabine Schöb / Matthias Rohs / Carmen Biel / Tim Scholze
Professionalisierung von Lehrhandeln in einer digital geprägten Lernkultur. Bedarf und Ansatzpunkte der Entwicklung einer Online-Lernumgebung 175

Panel III: Lernkulturen in Hochschulen

Max Reinhardt
Lernkulturwandel. Eine Diskursanalyse der Stellungnahmen von ausgewählten zentralen hochschulpolitischen Akteuren zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) 191

Rüdiger Rhein
Die Universität als Lernort 205

Lisa Freieck / Tatjana Kasatschenko
„Kinder der anderen Kultur". Zur Bedeutung von Kulturalisierungs- und Rassismuskritik für die universitäre Lehramtsausbildung 217

Claudia Lobe / Markus Walber
Innovationen in den Lehr-Lernkulturen an Hochschulen 229

Panel IV: Politik, multi-nationale Projekte

Martin Dust/Henning Marquardt
Kultur als Praxis in europäischen Vergleichsstudien. Kritische Reflexion eines multilateralen Projekts 245

Julia Gillen/Marius Herzog
Transnationale Lernkulturen beruflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland und China am Beispiel handlungsorientierten Lernens.....257

Christian Bernhard
Regionalität von Erwachsenenbildung. Eine qualitative Untersuchung aus Organisationssicht in den Euroregionen Großregion SaarLorLux und Neiße-Nysa-Nisa.....269

Caroline Euringer
Differente Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener in der öffentlichen Bildungsverwaltung.....281

Marion Fleige
Zum Zusammenhang von Lernkulturen, Programmen und Organisationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Begriffsbestimmungen und Befunde.....293

Autorinnen und Autoren 305

Steffi Robak / Olaf Dörner / Carola Iller / Henning Pätzold

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Eine Einleitung

Der Begriff der „Lernkulturen“ scheint, was die Dichte der Veröffentlichungen betrifft, seinen Zenit überschritten zu haben. Die Ursache dafür könnte vordergründig darin bestehen, dass nicht mehr für ‚neue‘ Lernkulturen argumentiert werden muss, weil sie wahlweise akzeptiert, abgewehrt oder ignoriert werden, in jedem Fall aber nicht mehr diskutiert werden müssten. Gleichwohl sind Akzeptanz, Abwehr und Ignorieren gleichermaßen Formen des Umgangs mit lernkulturellen Veränderungen und Herausforderungen, die auch gegenwärtig von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Erwachsenenbildung sind.

Mit der Dokumentation der Jahrestagung „Differente Lernkulturen: regional, national, transnational“ der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die 2015 von der Abteilung Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover ausgerichtet wurde, greifen wir den Diskurs deshalb wieder auf und gehen dabei von Lernkulturen als einem doppelten Konstrukt aus: Einerseits erlaubt er die Analyse und empirische Erschließung gestalteter Programme, Arrangements und Lernmöglichkeiten sowie faktischer, gelebter Lernhandlungen, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse und andererseits bietet der Begriff „Lernkultur“ Möglichkeiten der professionellen *Gestaltung* von Bildungsrealitäten. Dabei zeichnen sich Lernkulturen unserem Verständnis nach einerseits durch erwachsenenpädagogisch gestaltete Binnenstrukturen bzw. Auslegungen von Lernen und Bildung aus. Wir blicken damit z.B. auf träger- und institutionenspezifische Lernkulturen (z.B. Volkshochschulen, Betriebe). Andererseits sind sie in soziokulturelle Milieus eingebettet, ohne als solche bezeichnet sein zu müssen. Vor allem Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse sind gegenwärtig verbunden mit komplexen systemischen, bildungspolitischen und strukturellen Fragestellungen der Gestaltung und Konzipierung von Bildung und Qualifizierung, sei es für Geflüchtete, Expatriates oder andere Gruppen mit und ohne Migrationsbiographie. Hier gewinnen, neben den Bildungs- und Qualifizierungsaspekten, kulturelle Aspekte der Gestaltung von Lernkulturen eine neue Bedeutung.

Betrachtet man Lernkulturen als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, Lernbedarfen und -bedürfnissen, den organisationalen und professionellen Gestaltungsanforderungen in den (Weiterbildungs)institutionen und den individuellen Orientierungen Lernender, so zeigt sich eine Vielfalt an aktuellen Forschungs- und Gestaltungsherausforderungen.

Inwieweit hat die disziplinspezifische Beschäftigung mit Lernkulturen Impulse für die Erwachsenenbildung geliefert? Eine Debatte zu Lernkulturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung startete in den 1990er Jahren (vgl. Arnold/Schüßler 1998; Pätzold/Lang 1999). Rückblickend betrachtet kann sie als wichtiger Vorstoß gewertet werden, in dem bestimmte, bis dahin getrennt verlaufende Diskursstränge miteinander verbunden und so neue Gestaltungsoptionen, Forschungsfragestellungen und Systematisierungen erschlossen wurden. So ist es nicht mehr ungewöhnlich, beispielsweise bildungspolitische Debatten durch lerntheoretische Empirie zu befruchten oder erwachsenenpädagogische Organisationsforschung unter der Perspektive von Teilnehmendenmilieus zu betreiben. Insbesondere die Lehr-/Lernforschung, die Didaktik, die Erforschung von erwachsenenpädagogischen Institutionen und Organisationen sowie deren professionelle Gestaltungsanforderungen haben neue Impulse, aber auch neue Anwendungsfelder erhalten. Auch die Teilnehmenden und deren Anteil an der Ausformung von Lernkulturen rücken wieder ins Blickfeld. Dabei verweisen die Entwicklungen um den Begriff auf im programmatischen und empirischen Sinne grundlegende Funktionsveränderungen von Bildung und Kompetenzentwicklung, die Auswirkungen auf Institutionen, pädagogisches Handeln sowie Forschungsperspektiven haben.

Der Begriff der Lernkulturen kann somit als Diskurs-, Analyse- und Gestaltungskategorie genutzt werden. Rückblickend lassen sich in der Entwicklung im deutschsprachigen Raum fünf große Entwicklungsabschnitte unterscheiden (siehe dazu umfassend Fleige/Robak 2016 und Schüßler in diesem Band):

1. Faktische Veränderungen der Lehr-Lernformen in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung in den 1970er und 80er Jahren: Hier sind Veränderungen in den Zugängen und Lernformen zu nennen, die mit der gesellschaftlichen Formierung der „neuen sozialen Bewegungen" (Frieden, Ökologie, Gleichberechtigung u.a.m.) einhergingen (vgl. Heuer u.a. 2001), aber auch mit Veränderungen im Kontext der „Humanisierung der Arbeitswelt" (vgl. Vetter 1973: 6). Bei den Lernformen im Betrieb wurden etwa neue Formen des arbeitsplatzbezogenen Lernens entwickelt (vgl. Dehnbostel 2008), in den „neuen sozialen Bewegungen" u.a. partizipative Lernformen.
2. *Bildungspolitische Gestaltungs(an-)forderungen in den 1990er Jahren:* Bildungspolitische Intentionen der Gestaltung und Durchsetzung von Lernkulturen flankieren umfassende gesellschaftliche Veränderungen. Lernkulturen sollten Teil dieser Veränderungen werden. Anpassungen, gerade vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung Deutschlands, sollen über sozialisatorisches Lernen und Kompetenzentwicklung Beiträge zu einer gesellschaftlichen Transformation leisten (Erpenbeck/Weinberg 1993).

3. *Diskurs und Entwicklungsforschung zu „neuen Lernkulturen“:* Insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre finden sich Auslegungen „neuer Lernkulturen“ im Diskurs und in konzeptionellen Ansätzen des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens (Dietrich 2000; Forneck 2003) sowie in Ansätzen des digitalen bzw. medialen Lernens (z.B. Kerres/Gorhan 1998). Es folgten mikrodidaktische Neuorientierungen, die bereits systematisiert wurden (Schüßler/Thurnes 2005). Modernisierungstheoretische und lerntheoretische Begründungen, hier sind insbesondere konstruktivistische Auslegungen zu nennen (Arnold/Schüßler 1998), strukturieren die verschiedenen Lesarten von Lernkultur. Schüßler und Thurnes (2005) rücken stärker Rahmungen für Gestaltungsprozesse in den Blick und berücksichtigen auch die Unterschiede für den öffentlichen Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie den betrieblichen Bereich.
4. *Analysen zu Lernkulturen auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen:* Aktuelle Beiträge fokussieren Lernkulturen auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen und in spezifischen Institutionalformen (Fleige 2011; Schicke 2012). Es ergeben sich differenzierte Einsichten in die professionell gestalteten und gelebten Realitäten des Lehrens und Lernens (Gieseke/Robak/Wu 2009; Robak 2012) sowie Perspektiven der Verschränkung von Lern- und Organisationskulturen (Dewe/Schwarz 2012).
5. *Neuere Stränge der Erforschung von Lernkulturen:* Dazu gehören theorieentwickelnde Auslegungen, vor allem im Bereich von Lehr-Lernarrangements und Lernformen (vgl. Klingovsky 2009) und auch informellem Lernen (Fahrenwald 2011). Weiterhin wird zunehmend die Raumkategorie für Betrachtungen der Realisierung von Angeboten, Programmen und Lernformen im weiteren Sinne herangezogen und nach erweiterten Zugängen der Bildungspartizipation gefragt (vgl. Bernhard u.a. 2015) und es werden Regionen gezielt in den Blick genommen (vgl. den Beitrag von Bernhard in diesem Band).

Bei alledem ist der Lernkulturbegriff mit einem allgemeineren Verständnis von Kultur verbunden, das ebenfalls im Wandel ist. Nicht selten wurde in früheren Arbeiten wie selbstverständlich der Kontext eines national geprägten Bildungssystems vorausgesetzt, innerhalb dessen Lernkulturen weiter entwickelt werden können, etwa solche des selbstgesteuerten oder des medialen Lernens. Mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen (demografischer Wandel, Europäisierung und Transnationalisierung usw.) werden Gestaltung und institutionelle Rahmung von Erwachsenenlernen komplexer und es wird offensichtlich, dass eine nationale Systemperspektive zu kurz greift. Kulturelle Ausformungen von Lernkulturen können Regionalspezifika aufweisen, können sich in transnationalen Zusammenhängen im

Spannungsfeld von Diversifizierung und Standardisierung entwickeln und durch verschiedenste Auslegungen kultureller Differenz geprägt sein.

Diesbezüglich fordern das Paradigma der Interkulturalität und jüngere Auslegungen von Transkulturalität dazu heraus, über deren Bedeutung für Lernkulturen nachzudenken sowie Lern- und Bildungsmöglichkeiten zu erforschen. Der Begriff der Transkulturalität wurde von Welsch (1988, 2005) geprägt und grenzt sich bewusst vom Begriff der Interkulturalität ab. Er geht davon aus, dass abgegrenzte Einzelkulturen nicht mehr existieren, sondern Kulturen längst Produkte von Vermischungen und Verschmelzungen sind, die Elemente, Merkmale und Praktiken verschiedener vermeintlich trennbarer Ausgangskulturen in sich binden und neu platzieren. Für die Gestaltung von Lernkulturen bedeutet das, dass die Präsenz von Fremdheit und Differenzerfahrung innerhalb eines transkulturell geteilten Raums der Regelfall ist. Bildungsangebote, die dem Transkulturalitätsansatz folgen, thematisieren oder bearbeiten z.B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten und unterstützen in vielfältigen Angebotsformen die Erarbeitung und Reflexion von (kulturdifferenten) Deutungen, Wahrnehmungsformen und Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion. Sie thematisieren Wirkungsweisen kultureller Differenz dabei nicht direkt, sie stellen die Individuen ins Zentrum, in der Annahme, dass alle über Potenziale transkultureller Prägungen verfügen, die kulturelle Neuformungen bewirken können. Was dies für Lernkulturgestaltungen und die in ihr möglichen Lern- und Bildungsprozesse bedeutet, ist weiterführend zu erforschen.

Auf der Jahrestagung 2015 wurden diese und weitere Diskursstränge und Forschungsoptionen aufgenommen und mit Blick auf aktuelle Herausforderungen und gesellschaftliche Problemlagen empirische, theoretische und methodologische Implikationen für die Erwachsenenbildungsforschung diskutiert. Die doppelte Perspektive der Gestaltung und Analyse von Lernkulturen eröffnet auch verschiedene Aspekte und Perspektiven der Erforschung von Lernkulturen, die in diesem Band versammelt sind. In ihnen bestätigt sich, dass das Konzept Lernkultur weiterhin das Potenzial hat, erwachsenenpädagogisch relevante Teildiskurse zusammenzuführen, für die Gestaltung von Bildungsangeboten zu erschließen und darüber hinausgehende Forschung anzuregen.

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S./Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld 2015.

Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.

Dewe, B./Schwarz, M. (2012): Lernen in Organisationen: individuell-intentionale Lernprozesse und ‚Eintritt' in organisationale Wissens- und Lernkultur. In: von Felden, H./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 243-254.

Dietrich, S. (2000): Selbstgesteuertes Lernen im institutionellen Kontext – Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Dokumentation: 2. Konstanzer Lehr- und Lerntage. Konstanz: Förderkreis Wirtschaft im Landkreis Konstanz, S. 63-69.

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Münster, New York.

Fahrenwald, C. (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Bildung, Lernen und Subjekt. Wiesbaden.

Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u.a.

Fleige, M./Robak, S. (2016): Lehr-Lernkulturen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erscheint in: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt a.M.

Forneck, H. J. (2003): Selbstlernarchitekturen, Lernprozesssteuerung und individualisiertes Lernen. In: Gary, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: ÖIBF, S. 161-167.

Gieseke, W./Robak, S./ Wu, M.L. (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Transcript: Bielefeld.

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.

Kerres, M./Gorhan, E. (1998): Multimediale und telemediale Lernangebote. In: Baethge, M. u.a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u.a., S. 143-164.

Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Bielefeld.

Pätzold, G./Lang, M.: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999.

Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Habilitationsschrift. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Schicke, H. (2012): Organisation als Kontext der Professionalität: Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann.

Schüßler, I./Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.

Welsch, W. (1988): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim.

Welsch, W. (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, L./Kalscheurer, B./Manzeschke, A. (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M., S. 314-341.

Vetter, H. O. (1973): Humanisierung der Arbeitswelt als gewerkschaftliche Aufgabe. Gewerkschaftliche Monatshefte 1, S. 1-13.

Ingeborg Schüßler

Lernkulturen in Transformationsgesellschaften. Paradoxien, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen[1]

1. Einleitung

Der folgende Beitrag geht von der These aus, dass wir in einer Transformationsgesellschaft leben, deren Veränderungsdynamik durch ein mehr oder weniger intendiertes Zusammenspiel ökonomischer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Faktoren gesteuert wird. Gesellschaftliche Transformationsprozesse sind nicht einfach durch sozialen Wandel gekennzeichnet, sondern im Vordergrund stehen gezielte Anstöße, z.B. seitens Politik und Wirtschaft, und eine absehbare, durch bestimmte Medien beziehungsweise Organisationen und Institutionen getragene Entwicklung. Hinzu kommt eine Plan- und Steuerbarkeit im Hinblick auf bestimmte Ziele der erwünschten Transformationen (vgl. Universallexikon 2013, Reißig 2009). Für den Bildungsbereich wird dies durch spezifische Förder- und Forschungsprogramme deutlich, die aus Land- oder Bundesmitteln oder dem ESF finanziert werden und damit bestimmte Wandlungsimpulse auch im Bereich der Lernkultur setzen.

So steht das Konzept Lernkultur in einem direkten Zusammenhang mit dem Diskurs über die Vorstellungen einer modernen, globalisierten Welt, die von den Menschen insbesondere Selbstorganisationsfähigkeiten sowohl im beruflichen wie privaten Bereich erfordert (vgl. Veith 2003; Ricken 2011: 15). Zudem bewegt sich die Diskussion um *neue* Lernkulturen im selben diskursiven Kontext, auf den sich auch das Bologna-Abkommen und weitere bildungspolitische Reformprogramme beziehen. Auf dieser Basis werden für die Gestaltung von Lernprozessen konkrete Veränderungen abgeleitet und mit Elementen einer kompetenzorientierten Didaktik verknüpft. Es ist also interessant, diesen Transformationsprozessen etwas kritisch nachzugehen und zu analysieren, was das für Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) und insbesondere deren Lernkulturen bedeutet und welche Paradoxien, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen sich hier zeigen.

In einem ersten Schritt wird versucht, den Diskurs zu Lernkulturen in der EB/WB historisch nachzuzeichnen, um vor allem die Stoßrichtungen, mit

1 Der Beitrag ist die gekürzte Fassung der Abschlusskeynote der Sektionstagung 2015.

denen das Thema diskutiert wurde, aber auch die daraus entstandenen Paradoxien und Herausforderungen aufzuzeigen.

In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, wie sich Lernkulturen weiterentwickeln müssten in einer Gesellschaft, in der vielfältige Transformationsprozesse nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind, und welche Fragen sich daraus für die Forschung ableiten.

2. Lernkulturen und ihre Diskurse in der Erwachsenenbildung

Schaut man genauer hin, könnte man meinen, dass der Diskurs zu diesem Thema seinen Höhepunkt überschritten hat, zumindest deutet die Publikationsrate darauf hin. Dieses Ergebnis bringt eine Auswertung der Veröffentlichungen zu diesem Thema in der Literaturdatenbank fis Bildung (Stand 9/2015).

Dazu wurde über die Freitextsuche nach den Themen Lernkultur/Lernkulturen mit einem besonderen Blick auf EB/WB recherchiert. Das Ergebnis zeigt, dass die meisten Veröffentlichungen zwischen Ende 1990 und 2010, vor allem in den Jahren 2005-2009, erschienen sind. In den letzten fünf Jahren hat sich die Publikationswelle zu diesem Thema merklich beruhigt und zeigt, dass der Diskurs seinen Höhepunkt überschritten hat. Anhand der Veröffentlichungen lässt sich auch die Historie des Diskurses gut nachzeichnen, der vor allem auch in der schulischen und beruflichen Bildung (z.B. Pätzold/Lang 1999) geführt wurde. Neben dem Buch „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold/Schüßler 1998) war es vor allem der Literatur- und Forschungsreport, der das Thema „Neue Lernkulturen“ (Report 44/1999) für die EB/WB aufgriff. Im gleichen Jahr gab Schlutz den Band zu Lernkulturen heraus, in dem es um den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung ging, den das DIE seit 1997 alle zwei Jahre auslobt und dessen Impuls auf innovative Lernkulturen zielt.

Schon damals wurde die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit deutlich, d.h. innovative wie auch eher traditionelle Lernkulturen existieren zeitgleich nebeneinander, worauf auch Weinberg (1999) deutlich hinwies. Er erinnerte zudem daran, Lernkulturen nicht nur auf der mikrodidaktischen Ebene zu untersuchen, sondern auch in ihren makro- und mesodidaktischen Zusammenhängen zu beleuchten und damit die gesellschaftlich-historische Kontextualisierung von Weiterbildungsorganisationen stärker in den Blick zu nehmen. Ein Aspekt, dem Fleige (2011) in ihrer Studie zu Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung am Beispiel evangelischer Träger nachgegangen ist.

Das DIE griff zu dieser Zeit ebenfalls das Thema auf. Neben Workshops und Forschungsprojekten zum Thema entstand in diesem Zuge auch eine

Reihe von Veröffentlichungen (Heuer/Botzat/Meisel 2001; Dietrich 2001, 2004; Dietrich/Herr 2005; Schüßler/Thurnes 2005). Es ging hier vor allem um einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen, eine – man könnte fast sagen – zweite reflexive Wende. Angestoßen wurde diese Diskussion u.a. durch die lerntheoretische Forschung, insb. die Rezeption der systemisch-konstruktivistischen (z.B. Arnold 2007, Siebert 2009) sowie subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (z.B. Ludwig 2005; Faulstich/Ludwig 2004), die damit verknüpfte Bedeutungszunahme des selbstgesteuerten Lernens und den daraus begründeten Wandel der Lehrerrolle hin zum Lernberater. Dazwischen gab es eine Reihe weiterer Veröffentlichungen zum Thema, die auch bereits spezifische Fokusse zu regionalen Lernkulturen, der Bedeutung von Lernberatung, E-Learning etc. setzten, meist verknüpft mit dem Wörtchen „neu", da es im Rahmen bildungspolitischer Programme (z.B. Forum Bildung 2001) vorrangig um die Innovation von Bildungseinrichtungen ging.

Wurde diese Entwicklung bereits stark von Wissenschaft und Praxis der EB/WB forciert, gibt es noch eine zweite Entwicklungslinie zu diesem Thema, die ihren Ursprung in den 1990er Jahren durch die Transformationsprozesse im Osten nach dem Mauerfall nahm. Hier setzte die Bildungspolitik zentrale Akzente durch das von 2001 bis 2007 mit Mitteln des BMBF und ESF geförderte Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung", das durch entsprechende Programme wie z.B. „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung" vorbereitet wurde. Es handelte sich dabei nicht nur um Forschung, sondern vor allem um die konkrete Umsetzung in die Praxis bzw. deren Umbau nach folgender Zielsetzung: „Es soll dem Aufbau effizienter beruflicher Lernstrukturen als Motor für gesellschaftliche Innovation und Wettbewerbsfähigkeit dienen. Zugleich soll es die Stärkung von individueller beruflicher Kompetenz, von Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität und Unternehmergeist fördern" (Programmflyer).

In den geförderten Projekten ging es ebenso um das selbstorganisierte Lernen, ob im Unternehmen, in der Weiterbildung oder im sozialen Umfeld. Die Fokusse waren indes vor allem auf die Modellierung, Messung und Bilanzierung von Kompetenzen, einen Wandel von der Input- zur Outputorientierung und den Ausbau neuer Lerndienstleistungen gerichtet. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der Weiterbildung abgelehnt, da er mit Qualifizierung gleichgesetzt wurde. Man betonte gegenüber dem Qualifikationsbegriff die Wertedimension und den Subjektbezug bei den Kompetenzen. Mit der bekannten Reihe „Kompetenzentwicklung" im Waxmann-Verlag, die von 1996 bis 2006 fast jährlich erschien, wurde somit auch ein begrifflicher Umbau forciert. Die anfangs geäußerte Kritik (vgl. Arnold 1997) verblasste aber mit den Jahren.

Bedeutsam war in diesem Diskurs sicherlich die Betonung des informellen gegenüber dem formalen Lernen (z.B. Wittwer/ Kirchhof 2003). Begrün-

det wurde dies damit, dass Erwachsene ohnehin das meiste außerhalb von formalisierten Bildungsprozessen lernen, weshalb dieses stärker gefördert und anerkannt werden müsse. Auch die EB/WB war sich des Lernens en passant schon davor bewusst (vgl. Reischmann 1995). Der Unterschied mag darin liegen, dass diese den privaten und Freizeitbereich als unverfügbar betrachtete und nur darauf Bezug nahm, wenn sich daraus Suchbewegungen im Lernprozess – im Sinne eines erfahrungsorientierten Lernens – ergaben. Der Kompetenzdiskurs hingegen versuchte mit dem Feld des informellen Lernens und der Formel vom Lebenslangen Lernen auch noch diese Enklave der Selbstbestimmung für das Transformationsvorhaben einzufangen und das informelle gegenüber dem formalen Lernen aufzuwerten. Veröffentlichungen wie z.B. „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht" (Staudt/Kriegsmann 2000) stellten zudem den Nutzen formalisierter Weiterbildung zusätzlich in Frage.

Wie angedeutet, zeigt sich allerdings in dem vor allem in der beruflichen Weiterbildung geführten Diskurs eine andere Stoßrichtung als in den Arbeiten der EB/WB. So lässt sich in dem Programmvorhaben klar die Handschrift der europäischen Bildungspolitik und des 2000 verabschiedeten Lissabon-Programms erkennen, in dem die EU sich das Ziel setzte, die Gemeinschaft bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Dieses politische Programm scheint zudem nur eine Richtung zu kennen: Wachstum und Innovation. Das zeigt auch das Nachfolgeprogramm Europa 2020, hier gilt als Ziel ein „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum" mit einer besseren Koordinierung der nationalen und europäischen Wirtschaft. Wirtschaftliches Wachstum und ein schnellerer, auf freien Märkten basierender Innovationszyklus werden mit Prosperität und wiederum mit sozialer Stabilität assoziiert.

Erinnert sei hier auch an die Kritik, die mit den Bestrebungen zum selbstgesteuerten oder auch selbstorganisierten Lernen aufkam und die zeigt, dass es hier um zwei unterschiedliche Diskurse zum darauf bezogenen Wandel der Lernkulturen im Zuge lebenslangen Lernens ging. Die Zielsetzungen eines selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens stießen zunächst auf weitgehende Zustimmung in der EB/WB, weil sie sich mit dem Bildungsverständnis eines autonomen, selbstverantwortlichen Subjekts vereinbaren lassen. Nachdem allerdings das Konzept des Lebenslangen Lernens zunehmend stärker in den Dienst der vor allem seitens der Bildungspolitik und der Betriebe geforderten Employability gestellt wurde, meldete sich zunehmend ein Unbehagen auf Seiten der EB/WB. Im Kontext neoliberaler Regierungen werde der Lerner zum Entrepreneur seines eigenen Lebens konfiguriert und sein Lernen diene vor allem der Selbstökonomisierung, so die Kritik (vgl. Forneck 2005; Pongratz 2005).

Mit dieser Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung löst sich zudem die Trennung von Arbeit und Freizeit sukzessive auf. Dies führt zum einen zu den zunehmenden Belastungsphänomenen wie Depression oder gar

Burnout, zum anderen zu Selbstoptimierungsprozessen, die durch die umfassende Computerisierung noch forciert werden. Zwar schafft diese Work-Life-Integration auch Chancen, selbständig und eigenverantwortlich die eigene Employability zu beeinflussen, allerdings setzt dies einen mündigen und emanzipierten Menschen voraus sowie eine Lernkultur „digitaler Mündigkeit“ (Kurz/Rieger 2011).

Ohne auf diese Entwicklungen weiter eingehen zu können, wird dennoch deutlich, wie bildungspolitische Entscheidungen und Gesetzgebungen auch indirekt eine Lernkultur mit beeinflussen können. Denn mit den Empfehlungen oder Erklärungen der Bildungspolitik sind mögliche Gestaltungsintentionen des Weiterbildungssektors verknüpft, die kurz- oder auch mittelfristig über die Gesetzgebung ganz konkrete praktische Relevanz erhalten und den Rahmen für die Entwicklung von Lernkulturen abstecken, teilweise mit positiven Ergebnissen, teilweise auch mit negativen Vorzeichen.

Dabei bildet die bestehende Lernkultur in den Einrichtungen einen Filter, von dessen Durchlässigkeit die Sensibilität im Umgang mit internen und externen Anforderungen abhängt und der letztlich bestimmt, welche Handlungsalternativen als richtig oder falsch gelten. Insbesondere in Transformationsprozessen, die von Unsicherheit, Komplexität und Unübersichtlichkeit geprägt sind, greifen Menschen auf ihre handlungsleitenden Wertvorstellungen zurück. Dazu zählen auch die in einer Lernkultur entwickelten Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster. Für Bildungseinrichtungen ist das so lange kein Problem, solange das normative Gerüst dieser Lernkultur mit den Umfeldbedingungen harmonisiert. Allerdings zeigt sich, dass die Transformationsprozesse, mit denen wir es heute zu tun haben, mit den Problemlösungen und den Lernroutinen von gestern nicht mehr adäquat zu bewältigen sind. Die Frage stellt sich somit, wie sich Lernkulturen angesichts der Herausforderungen unserer Transformationsgesellschaften wandeln müssten.

3. Lernkulturen in Transformationsgesellschaften – Mögliche Gestaltungsoptionen

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die von Ortfried Schäffter differenzierten Transformationsmodelle, um deutlich zu machen, vor welchen Herausforderungen Bildungseinrichtungen und ihre Lernkulturentwicklung stehen.

Schäffter (2001: 17 ff.) differenziert zwischen zielbestimmten und zieloffenen Transformationen, wobei die Ausgangslagen entweder bekannt oder unbekannt sein können. Daraus leitet er vier unterschiedliche Transformationsmodelle mit jeweils unterschiedlichen Transformationslogiken ab:

Ausgangslage	Zielwert	Didaktisches Modell	Transformationsmodell
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell	Lineare Transformation
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell	Zielbestimmte Transformation
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell	Zieloffene Transformation
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell	Reflexive Transformation

Abb. 1: Vier Modelle struktureller Transformation (in Anlehnung an Schäffter 2001:17 ff.)

Ohne hier näher auf die einzelnen Transformationsmodelle eingehen zu können, zeigt sich, dass wir es heute zunehmend mit den im vierten Modell beschriebenen Herausforderungen zu tun haben. Während in den ersten drei Modellen davon ausgegangen wird, dass durch Lernen das Moment des Unbestimmten wieder „in den Griff" zu bekommen ist und man eine Orientierungssicherheit zurückgewinnt, ist diese prinzipielle Bestimmbarkeit in unserer heutigen Transformationsgesellschaft selbst fragwürdig geworden (vgl. Reißig 2009). Genau daraus leitet sich das vierte Modell ab, in dem Ausgang wie auch Ergebnis von Veränderungsprozessen unbestimmbar geworden sind, wie dies auch als Kennzeichen reflexiver Moderne beschrieben wird (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996). Solche Phasen fordern letztlich eine permanente Selbstvergewisserung durch eine reflexive Haltung. Schäffter (2001: 28) spricht hier von einer „unabschließbaren Iteration permanenter Veränderungen", die letztlich nur durch Distanzierung von diesem Veränderungsdruck und einen Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu bewältigen sei. Für die „Institutionalisierung von Dauerreflexion" – wie er es nennt – schlägt er solche Angebote wie Supervision, kollegiale Praxisberatung, Qualitätszirkel oder Selbsthilfegruppen vor. Was heißt das dann aber für die Erwachsenenbildung? Bleibt ihr dann nur noch die Aufgabe der Moderation solcher Reflexionsangebote? Welche Aufgaben haben dann Bildungseinrichtungen? Welche Lernkulturen würden eine solche reflexive Haltung fördern? Lässt sich eine solche Dauerreflexion überhaupt kultivieren, ist sie alltagspraktisch? Welche Forschungsfragen leiten sich daraus ab?

Die angesprochene Distanzierung hat viel mit den Formen eines „Deutungslernens" (vgl. Schüßler 2000) bzw. „transformativen Lernens" (vgl. Mezirow 1997; Illeris 2014) gemein. Es geht dabei um die Bewusstmachung und Transformation der hinter den Handlungen liegenden Deutungs- und Emotionsmuster. Diese sind immer in Bildungsveranstaltungen virulent und

wirken als Motiv wie auch Filter von Lernanstrengungen. Tietgens (1992: 10) sprach daher auch von einem Lehren und Lernen im Modus der Auslegung, bei dem man sich um die „Kommunikation von Deutungssystemen" bemühen müsse. Und die erwachsenenpädagogische Aufgabe bestünde dann darin, „Vermittlungsversuche einzuleiten bzw. zu unterstützen, die zu Offenheit und zu Differenzierung der Deutungsmuster führen" (ebd.: 19).

Empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen (vgl. Schüßler 2007) zeigen aber, dass durch Wissensvermittlung, Aufklärung oder einen rationalen Diskurs, wie ihn Jack Mezirow im Konzept des transformativen Lernens vorschlägt, sich die tief verwurzelten Überzeugungen, Vorurteile oder auch Ängste kaum auflösen lassen. Auch ist eine „Dauerreflexion" – wie sie Schäffter fordert – kaum umsetzbar und auch gar nicht gewünscht. Denn angesichts der steigenden Veränderungsdynamik, des unaufhaltsamen Einströmens von Informationen, der Multioptionalität und einer Dauerverfügbarkeit durch die neuen Medien sehnen sich viele Menschen heute zunehmend nach Orten der Ruhe und Muße. Es geht auch hier um eine Distanz zum Alltag, aber auch um ein Nicht-Denken, Nicht-Wissen, Nicht-Gefordertsein. Das erklärt, warum neben der EB/WB sich ein wachsender Bereich spiritueller Angebote entwickelt.

In unserer Kultur haben sich vor allem die Religionen dieser Frage angenommen, aber den Menschen geht es immer weniger um religiöse Riten, sondern vielmehr um eine alltagspraktische Spiritualität. Dabei suchen sie seriöse Angebote jenseits von Esoterik und New Age. Wenn Schäffter mit Blick auf die Transformationsherausforderungen daher die Aufgabe der Erwachsenenbildung darin sieht, „Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart" (Schäffter 2001: 28) bereitzustellen, um dadurch auch zu einer „gesellschaftlichen Entschleunigung beizutragen", dann liegt genau darin die Herausforderung für unsere Lernkulturen der Zukunft. Und wir müssen uns fragen, ob die aktuellen Lernkulturen eines propagierten Lebenslangen Lernens mit ihrer Outputorientierung und einem Accelerated Learning dafür den richtigen Weg weisen oder nicht vielmehr einen weiteren Beitrag zu unserer heutigen „erschöpften Gesellschaft" (Grünewald 2013) leisten.

Wir wissen mittlerweile durch empirische Studien (vgl. z.B. Ott 2010; Kabat Zinn 2013), dass die Kultivierung von Achtsamkeit im Alltag eine positive Wirkung auf die psychische und physische Gesundheit hat. Gefördert wird dadurch eine nicht wertende und akzeptierende Haltung gegenüber jeder Art von Stress im Alltag. Das steigende Stressempfinden in unserer Gesellschaft spiegelt sich in zunehmenden Burnout- und depressiven Erkrankungen und interessanterweise sind Arbeitslose besonders davon betroffen (vgl. Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse 2015). Es hat somit nicht nur etwas mit der Arbeitsverdichtung zu tun, sondern auch mit unserer Arbeits- und Leistungskultur und den damit verknüpften Bewertungsmustern.

Die Achtsamkeitspraxis kultiviert nicht nur ein größeres Maß an Gelassenheit gegenüber den steigenden Anforderungen und der Unbestimmbarkeit des Alltags, sondern fördert auch ein Wachstum an Empathie und Zufriedenheit, wie wissenschaftliche Studien an Menschen mit Meditationspraxis zeigen (vgl. Singer/Bolz 2013). Es geht dabei nicht darum, nun alle Menschen zu Meditierenden auszubilden, sondern darum, ein größeres Gewahrsein, sprich nicht urteilendes Bewusstsein gegenüber dem gegenwärtigen Augenblick, in dem man lebt, zu entwickeln. Dadurch wird die Anhaftung an routinierte Handlungsmuster gelockert und die von Tietgens geforderte Offenheit und Differenzierung der Emotions- und Deutungsmuster gefördert. Das schafft im Alltag größere Denk- und Handlungsfreiheit und gleichzeitig eine vorurteilsfreiere, weil differenziertere und damit zugleich kritischere Wahrnehmung des gegenwärtigen Augenblicks. Scharmer (2011) nennt das „Listening by downloading". Ich beobachte mich selbst dabei, wenn ich meine routinierten Denkmuster „downloade": Diesen Prozess nennt er „Presencing", eine Wortschöpfung aus den Wörtern „presence" (Gegenwart bzw. Anwesenheit) und „sensing" (Hinspüren). Erst durch diese Achtsamkeitspraxis gewinne ich eine differenziertere Deutungskompetenz. Es ist eine Haltung des Staunens, des Wahrnehmens ohne Bewertung und sofortige Einordnung. Erwachsenenbildung könnte ein Ort sein, an dem diese Achtsamkeitspraxis kultiviert und damit den Menschen ein professioneller Rahmen für ihre Suchbewegungen nach Sinn bereitgestellt wird. Solche „Lernkulturen der Achtsamkeit" wären zugleich eine wichtige Voraussetzung zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1993: 52): ein Aspekt, der in der gegenwärtigen kompetenzlastigen Diskussion fast schon in Vergessenheit geraten ist. Zugleich ist diese Achtsamkeit als ein „Wissen-in-Praxis" im Rahmen hochtechnologischer und komplexer Arbeitsprozesse, die ein Handeln in eher unbekannten und unplanbaren Zusammenhängen erfordern, ebenso bedeutsam, wie das die Studie von Langemeyer (2015) zeigt. Um eine Lernkultur der Achtsamkeit zu etablieren, braucht es allerdings auch Erwachsenenbildner/innen, die selbst ein Maß an Achtsamkeit mitbringen, um offen und aufmerksam für das zu sein, was sich im Bildungsprozess situativ zeigt. Gerade diese situativ-hermeneutische Handlungskompetenz gilt als Kennzeichen der Professionalität (vgl. Tietgens 1988).

Wenn wir also davon ausgehen, dass wir in einer Transformationsgesellschaft leben, in der Unbestimmtheit bzw. Kontingenz die Regel ist, dann gilt es, Menschen zu einem souveränen und mündigen Umgang damit zu befähigen. Nur so können sie dem Wunsch nach Bestimmtheit sowie Eindeutigkeit und damit der Unterwerfung unter Sicherheit versprechende Kontrollstrategien widerstehen. Mündigkeit entsteht allerdings nur dann, wenn ich verstehe, anerkenne und mich darauf einlassen kann, die Dinge auch anders zu sehen, und den Raum für andere Möglichkeiten öffne. Wie sehr allerdings im

Zeitalter unseres Turbokapitalismus die Entwicklung solcher reflexiven Fähigkeiten gefährdet ist, beschreibt Sennett (1998) in seinem Buch „Der flexible Mensch", das im Original den passenden Titel „The Corrosion of Character" trägt. Ohne an dieser Stelle diese Aspekte weiter ausführen zu können, sollen die hier aufgezeigten Überlegungen noch einmal in drei Thesen verdichtet und mit Fragestellung für die Forschung zusammengeführt werden:

1. Systemik der Lernkulturentwicklung verstehen

Lernkulturentwicklung vollzieht sich immer in einer Kontinuität bzw. in Kohärenz zur Organisations- und Führungskultur. Dafür braucht es ein „dichtes Kommunikationsgeflecht", um sich über die handlungsleitenden Werte und Überzeugungen im Lehren und Lernen auszutauschen. Das bedeutet auch, alle Mitglieder und Akteure einer Organisation in diesen Entwicklungsprozess mit einzubeziehen, also nicht nur das pädagogische, sondern auch das Verwaltungspersonal (vgl. Franz 2013) und ggf. weitere Stakeholder.

Für die Erwachsenenbildungsforschung wäre es daher weiterführend, die Systemik von Lehr-, Lern-, Organisations-, Führungskultur sowie regionalen Kulturen mit ihren jeweiligen (bildungs-)politischen Diskursen, z.B. in Form „dichter Beschreibungen" (Geertz 2003), zu erfassen. Damit ließen sich auch die Ausbalancierungsprozesse von professioneller und organisationaler Logik rekonstruieren und in den erweiterten Kontext sozialer und regionaler Entwicklungen stellen.

2. Lernkulturen der Achtsamkeit entwickeln

Die Transformationsherausforderungen erfordern einen souveränen Umgang mit Kontingenz, Reflexionsfähigkeit, eine Zurückhaltung gegenüber simplifizierenden Erklärungsansätzen, Bereitschaft zur Flexibilität und Infragestellung von Routinen. Bildungseinrichtungen müssten sich daher stärker ihrer eigentlichen Kernaufgabe besinnen und selbst „Transformationskompetenz" (Tietgens 1988; Ludwig 2011) aufbauen, um Menschen in ihren vielfältigen Entwicklungsprozessen zu unterstützen, die auch andere Entfaltungswege eröffnen als nur die Orientierung an einem wirtschaftlichen Wachstum. Lernkulturen wären dann eher an einer Idee von Achtsamkeit (vgl. Hyland 2010) und Sustainable Development (vgl. Schüßler 2007) auszurichten.

Um besser zu verstehen, welche Mechanismen für die Lernkulturentwicklung bedeutsam sind, welche Wirklichkeitsmodelle sich durchsetzen und in sozialen Praktiken manifestieren, wären weitere Lernkulturanalysen in Weiterbildungseinrichtungen wichtig, vor allem auch in solchen, die sich den oben beschriebenen Ideen öffnen.

3. Lernkulturen des „Sich-Einmischens“ etablieren

Neben der Kultivierung von Achtsamkeit für ein vorurteilsfreies Gewahrsein geht es auch um die Entwicklung einer Praxis des „Sich-Einmischens“. Nur dadurch können moderne Sicherheitspraktiken, wie wir sie derzeit in unserer hoch kompetitiven und beschleunigten Gesellschaft erleben, überhaupt als subtile Regierungs- und Selbstführungstechniken wahrgenommen und verändert werden. Voraussetzung dafür sind Lernkulturen, die von einem professionellen Selbstverständnis der Bildungsverantwortlichen getragen sind, die sich in Kenntnis bildungstheoretischer Diskurse auch mit den durch Bildungspolitik und Wirtschaft gesetzten Wachstums- und Innovationsanforderungen kritisch auseinandersetzen.

Dazu gehört es auch, die „diskursive Mangelwirtschaft“ (vgl. Hartung 2015) in unseren Bildungspraxen zu überwinden, um die Gestaltung unserer Lernkulturen wieder selbst in die Hand zu nehmen. Deshalb geht es zum anderen auch um die Frage, wie sich Erwachsenenbildung innerhalb dieser Veränderungsprozesse positioniert und aktiv an der lernkulturellen Entwicklung der Gesellschaft – nicht nur innerhalb ihres institutionellen Kontexts – mitwirkt.

Für unsere Community heißt das auch, sich mehr in die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Themen einzumischen, damit wir nicht nur diskursanalytisch den Status quo entlarven, sondern engagiert und ganz praktisch die Bildungslandschaft in all ihren Facetten mitgestalten. Denn wenn das Wissen selbst zu einer zweifelhaften Ware geworden ist, wenn wir weniger nach dem Wert des Wissens als nach seiner möglichen Politisiertheit fragen müssen, dann können wir uns nicht mehr auf die Wissenschaftsproduktion und -vermittlung allein zurückziehen. Dann geht es darum, wissenschaftliche Theoriebildung und öffentliches Engagement mehr miteinander zu verzahnen. Was wir brauchen, ist eine aktualisierte kritische Theorie, die mutig genug ist, Modelle zu entwickeln, in und mit Praxis zu experimentieren, und die sich gleichzeitig damit verknüpfter normativer Aufladungen bewusst ist. Es geht darum, die Räume für eine Lernkulturentwicklung zu öffnen, die den Transformationsherausforderungen von heute gewachsen ist.

Literatur

ABWF (Hrsg.) (1998 ff.): Kompetenzentwicklung. Münster.

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u.a.: Kompetenzentwicklung ’97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Hrsg. v. QUEM. Münster, S. 253-300.

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.

Dietrich, S. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld.

Dietrich, S. (2004): Neue Lernkultur erfordert neue Lehrkultur. Zur Veränderung professionellen Handelns. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 57-66.

Dietrich, S./Herr, M. (Hrsg.) (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld.

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.

Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u.a.

Forneck, H. J. (2005): Das „unregierte" Subjekt – Lernen in der Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1, S. 122-127.

Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur – Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn.

Franz, J. (2013): Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. bildungsforschung, 13, 1, S. 111-134. http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/164/190 [Zugriff: 09.2015].

Geertz, C. (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.

Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse (2015): https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/718612/Datei/143830/Gesundheitsreport-2015.pdf [Zugriff: 09.2015].

Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld.

Grünewald, S. (2013): Die erschöpfte Gesellschaft von Stephan. Frankfurt a.M.

Hartung, M. J. (2015): Was tut ihr, Hochschulen? In: ZEIT Online, 08.10.2015. http://www.zeit.de/2015/39/hochschule-intellektuelle-professoren-schweigen [Zugriff: 24.07.2016].

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.

Hyland, T. (2010): Mindfulness, adult learning and therapeutic education: Integrating the cognitive and affective domains of learning. In: International Journal of Lifelong Education 29, 5, S. 517-532. https://www.researchgate.net/publication/47463938_Mindfulness_adult_learning_and_therapeutic_education_Integrating_the_cognitive_and_affective_domains_of_learning [Zugriff: 09.2015].

Illeris, K. (2014): Transformative Learning and Identity. Routledge, Abingdon und New York.

Kabat Zinn, J. (2013): Gesund durch Meditation. Voll. überarb. Aufl. München.

Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim.

Langemeyer, I. (2015): Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster.

Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28, 1, S. 75-80.

Ludwig, J. (2011): Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Wiltrud Gieseke/ders. (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Berlin.
Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler (Org.: Transformative Dimension of Adult Learning. San Francisco, Oxford 1991).
Ott, U. (2010): Meditation für Skeptiker: Ein Neurowissenschaftler erklärt den Weg zum Selbst. Roßdorf.
Pätzold, G./Lang, M. (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld.
Pongratz, L. A. (2005): Subjektivität und Gouvernementalität. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach, S. 25-38.
Reischmann, J. (1995): Lernen en passant. Die vergessene Dimension. Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 6, 4, S. 200-204.
Reißig, R. (2009): Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neues Konzept sozialen Wandels. Wiesbaden.
REPORT – Literatur- und Forschungsreport 44, 1999.
Ricken, J. (2011). Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden.
Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler.
Scharmer, O. (2011): Theorie U – Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. 2. erw. Aufl. Heidelberg.
Schlutz, E. (Hrsg.) (1999): Lernkulturen. Frankfurt a.M.
Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler.
Schüßler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.
Schüßler, I./Thurnes, C.M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6., überarb. Aufl., Augsburg.
Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
Singer, R./Bolz, M. (2013): Mitgefühl. In Alltag und Forschung. E-Book (Download unter: http://www.compassion-training.org/).
Staudt, E./Kriegesmann, B. (2000): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ): „Kompetenzentwicklung und Qualifikation“, 4, S. 174-176.
Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28-75.
Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
Universallexikon (2013): Transformationsgesellschaften. http://universal_lexikon.de academic.com/311057/Transformationsgesellschaften [Zugriff: 09.2015].
Veith, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Münster.
Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Kompetenzentwicklung 1999. Münster, S. 81-143.
Wittwer, W./ Kirchhof, S. (Hrsg.) (2003). Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München.

Panel I:
Lernkulturen und Sozialraum

Anne Schlüter

Lernkulturwandel über die Herstellung von Transparenz für Bildungsberatung? Strategien im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements zur Gestaltung der Bildungsregionen

1. Lernkultur und Bildungsregion – über kommunales Bildungsmanagement zum Lernkulturwandel?

Wir sprechen im Feld der Erwachsenenbildung häufig von Lernkultur, aber nicht von regionaler Weiterbildungskultur. Der Begriff der Lernkultur bezieht sich meistens lediglich auf die Lernkultur in pädagogischen Einrichtungen, die durch den sozialen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden als Akteurinnen und Akteure entsteht. Um die Institutionenvielfalt des (Weiter-) Bildungswesens übergreifend zu beschreiben, sprechen wir von der Bildungs- bzw. Weiterbildungslandschaft (Schlüter 2010) und bezogen auf konkrete räumliche Verortungen aktuell von der Bildungsregion. Mit dem Begriff der Bildungsregion lässt sich die Vorstellung von verschiedenen Lebenswelten – auch sozialen Milieus – assoziieren, die in der Lernbereitschaft ständig Neu- und Weiterzulernen sehr unterschiedliche Niveaus aufweisen. Um eine Weiterbildungskultur des lebenslangen Lernens zu schaffen, braucht es „Impulse für eine neue Lernkultur durch Forschung und Entwicklung", wie beispielsweise unter diesem Titel von Rainer Brödel auf der Basis eines Modellprojektes zur „Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastruktur" (LisU) (Brödel 2001) thematisiert. Daran anknüpfend lässt sich Lernkultur im Folgenden auf Region als soziale Realität beziehen, denn es ist davon auszugehen, dass regionale Bedingungen einerseits Rahmen für das Niveau und die Beteiligung der Bevölkerung an Lernen, Bildung und Weiterbildung und andererseits auch Rahmen für Akteurinnen und Akteure schaffen, die über Kooperationen die Infrastruktur für Bildung und Weiterbildung gestalten.

Meine Überlegungen und Ausführungen zum Lernkulturwandel über kommunales Bildungsmanagement verstehe ich als Beitrag zum Diskurs „Raum als gemeinsamer Aktions- und Planungsraum" (vgl. Mania u.a. 2015). Mit diesem Rezeptionsstrang im wissenschaftlichen Diskurs ist ein erweiterter Bildungsbegriff verbunden, der Bildung als Querschnittsaufgabe für die regionale Entwicklung versteht und diese an die ‚Kommune' bindet. Zu dieser verortenden Einbindung lässt sich die Bundesministerin Johanna Wanka mit der Aussage zitieren: „Wir lernen lebenslang und an unterschiedlichen

Orten. Der zentrale Ort, an dem wir alle Menschen erreichen, sind die Kommunen“ (BMBF 2014: 2).

Da die Aneignung von Bildung in jeder individuellen Lebensphase in der Gesellschaft als wichtige Voraussetzung für Wirtschaftswachstum und Wohlstand eingeschätzt wird, müssen kommunale Akteure sich nicht allein einig im Handeln für mehr Bildung sein, sondern auch die Einstellung teilen, dass Lern- und Bildungskulturen in einer Region als gestaltete und gestaltende Struktur zu begreifen sind.

Staatlich finanzierte Bildungspolitik greift seit Jahren auf der Basis von Projekten ein, um letztlich (Weiter-)Bildungschancen für Bürgerinnen und Bürger zu erhöhen. Am Beispiel der Kommune Duisburg soll in diesem Beitrag gefragt werden, auf welche Weise und mit welchen Strategien Akteure vorhandene regionale Strukturen beeinflussen, um einen Lernkulturwandel zugunsten des lebenslangen Lernens zu erreichen. Das **Erkenntnisinteresse** besteht darin, mit einem erweiterten Blick auf Bildung zu fragen, wie und mit welcher Gestaltungskompetenz für Lern- und Bildungsprozesse auf kommunaler Ebene die örtlichen Bedingungen geschaffen werden, damit individuelle Bildungsbiographien häufiger als bisher gelingen. Die Hypothese bezieht sich auf die Überlegung, dass vergemeinschaftende Lernprozesse wesentlich sind, um in einer kommunalen Lernkulturentwicklung Wirkungen zu erzeugen. Diese wiederum sind nur vorstellbar mit einer Entscheidung für bildungspolitische Ziele, die von vielen kommunalen Akteuren und Akteurinnen getragen und kommuniziert werden.

2. Zur Situation für kommunales Bildungsmanagement in der Bildungsregion

Die Akteure aus den Projekten „Lernende Regionen“ und „Lernen vor Ort“ sowie den Anschlussprojekten haben in den letzten Jahren in den Regionen die Vernetzung von (Weiter-)Bildungsakteuren vorangetrieben, um die Zugänge zu Bildung und Weiterbildung kommunizierbar zu machen. Ein langfristiges Ziel ist, über leicht erreichbare Bildungsberatung die Bildungswege in der Bevölkerung generell zu verbessern. Die Herstellung von Transparenz zu den Bildungsberatungsangeboten am Ort ist ein erster, aber wesentlicher Schritt aus der Sicht der Akteure. Denn eine Erhöhung der Bildungsnachfrage – angeregt durch Beratung – bedeutet eine Begleitung biographischer Übergänge im Lebenslauf. Dieses Vorhaben ist als Antwort auf den sozialen Wandel zu verstehen, der charakterisiert wird durch die Beschreibung der Transformation der Lebenswelten vor dem Hintergrund des sozioökonomischen Wandels und der veränderten Organisations- und Managementkonzepte vieler Einrichtungen (Schlüter 2014). Entsprechend lässt sich diese Transparenzwerdung von Angeboten als Rekurs auf einen politisch geführten

Lernkulturdiskurs interpretieren, der u.a. auch ein kompetenzorientiertes Professionalisierungskonzept für die Organisation von Beratungsmöglichkeiten durch Bildungsakteure am Ort unterstellt.

Bildungspolitische Diskurse zum lebenslangen Lernen zielen auf die Internalisierung durch die Individuen. Politisch wurde daraus die Vorstellung, dass Lernen in den verschiedenen Lebensphasen aufeinander abgestimmt sein sollte, um erfolgreiche Bildungsbiographien für alle Bürgerinnen und Bürger zu ermöglichen (vgl. Schlüter 2015). Konkret bedeutet dies gegenwärtig, Lernende werden als Konstrukteure der eigenen professionellen Kompetenz entworfen, die durch Institutionen begleitet werden können. D. h. in der Konsequenz das in dieser Weise entworfene individuelle Subjekt muss regionale bzw. lokale Strukturen vorfinden, um seine eigene Gestaltungskompetenz kreativ ausleben zu können. Existierende regionale Strategien sind daher die Optimierung der Bildungsberatung für eine Ermöglichung der Bildungsübergänge sowie die Weiterbildung des Beratungspersonals. Erst wenn Bildung als Querschnittsaufgabe bezogen auf die individuellen Übergänge in Lebensläufen gesteuert werden kann, können Bildungsakteure in ihren je eigenen Aktionsfeldern erfolgreich agieren.

Eine Fragestellung im Kontext des Aufsatzes ist daher auch: Welche Entscheidungen mussten gefällt werden und welcher Diskurs wurde geführt, um Nachhaltigkeit für diese Art der bildungspolitischen Unterstützung in den Kommunen zu etablieren?

3. Vernetzung in der kommunalen (Weiter-)Bildungslandschaft

Die Kommune ist ein politischer und geografischer Raum, ein lokaler administrativer Raum für Bildungsplanung. Die Kommune ist ein Ort für Gestaltung durch Akteure, die sich auf diesen Raum beziehen bzw. konzentrieren. Der Raum ‚Kommune' ist die Bezugseinheit für Bildungsziele und -aktivitäten. Der geografisch und administrativ begrenzte Raum wurde von politisch denkenden Akteuren aus Wissenschaft und Politik bereits in der Vergangenheit als ein Lern- und Bildungsort entworfen, für den sie in verschiedener Weise Vorschläge formulierten. So schrieb Peter Faulstich 2001 im Rahmen des Forums Bildung:

> „Durch Kooperationsverbünde – als auf Kontinuität gestellte Netzwerke – sollen regionale Infrastrukturen gefördert und gesichert werden, deren Hauptziel es ist, Anbieter und Nachfrager sowie andere Interessierte zusammenzuführen, um so Verbesserungen der Lernangebote zu erreichen und gleichzeitig die Lernbeteiligung zu steigern" (Faulstich 2001: 136).