

Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft

Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen

Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erwachsenenlernen steht in engem Zusammenhang mit der Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Eine ihrer konstitutiven Leitfragen bezieht sich daher darauf, welche Herausforderungen der gegenwärtigen "Transformationsgesellschaft" als Anlässe zum Lernen gedeutet werden, die in einem didaktisierten Kontext aufzugreifen sind und nicht beiläufigen, alltagsgebundenen Aneignungssituationen überlassen bleiben sollten. (Schächter 1998) Es besteht wachsender Bedarf, lernförderliche Strukturen in spezifisch "pädagogischen Situationen" auszudifferenzieren. Gesellschaftliche Institutionalisierung von "Lernen im Lebenslauf" verlangt daher ein erheblich weiteres Verständnis von "Didaktik", als dies im Bedeutungszusammenhang des Erziehungsauftrags gegenüber den nachwachsenden Generationen gefaßt werden kann. Es werden Bedeutungskontexte von Lernanlässen unterscheidbar, die eine jeweils besondere "didaktische Strukturierung" im Sinne eines lernförderlichen Arrangements erforderlich machen.

Strukturtheoretisch lassen sich gesellschaftliche Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz fassen, für die unterschiedliche Formen von "Didaktisierung" notwendig werden (ausführlich in Schächter 1998). Hierbei ist das Vorliegen vollständiger Transparenz von Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und vollständige Intransparenz das andere. (Vgl. Übersicht 1)

Vier Modelle struktureller Transformation

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und Konsequenzen für die Didaktisierung von Lernprozessen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Mit ihr läßt sich berücksichtigen, daß man es seit einiger Zeit mit neuartigen "Transformationsmustern" zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind. Innerhalb der Kontexte

erhalten "lernförderliche Strukturen, aber auch der Charakter von Selbststeuerung eine unterschiedliche Bedeutung. Strukturtheoretisch lassen sich vier Modelle der Transformation unterscheiden:

Modell I: Lineare Transformation (vgl. Übersicht 2)

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. Der "Zustand A" hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von "Rückständigkeit" erkannt. "Zustand B" hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile "klassische" Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, "auf der Höhe der Zeit" zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer "Weiterbildung" in Richtung auf den jeweils

erkennbaren "modernisierten" Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die jeweils antizipierbare Zukunft verschiebt. Der Konversionsprozeß nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit Prozesse des *Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen "Zustand B". Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozeß für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozeß ist allerdings, daß Weiterbildungsexperten beide Zustände ermitteln können: einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die verlernt werden müssen und andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesell-

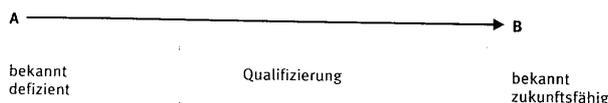
Übersicht 1

Ausgangslage	Zielwert	didaktisches Modell	
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell	} zielbestimmte Transformation
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell	
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell	} zieloffene Transformation
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell	

Übersicht 2

Modell I: Lineare Transformation

Lernen als Prozeß der Konversion: Zielspannungslage der Qualifizierung



schafflicher Transformation als äußerst hilfreich, kräftesparend und risikominierend. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, daß es sich bei dieser Struktur um die "Normalform" von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, daß das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozeß in prinzipielle Schwierigkeiten.

Modell II: Zielbestimmte Transformation (vgl. Übersicht 3)

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozeß aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax, die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt. Der Lernprozeß organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustands durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten "Zustands B". In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des Verlernens und Um-Lernens geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbilds im Sinne eines Vor-Bilds, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozeßstruktur erwächst nicht wie im Mo-

dell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Sollzustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur Übernahme des Vorbilds im Sinne eines "Lernens am Modell" zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen, aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer "Avantgarde". Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind Herausforderung und Gewährleute, daß auch ihre Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings, daß sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen darf hierbei werden, daß trotz aller externen Vorgabe des Zustands B, die Wirkung eines Vorbilds niemals voluntaristisch von außen her "erzeugt" werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht.

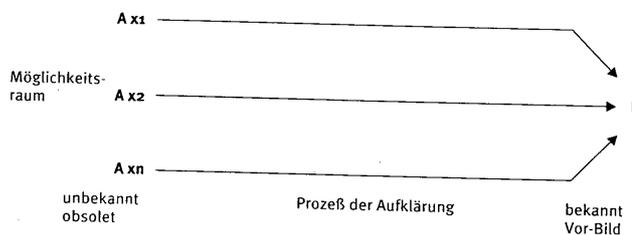
Modell III: Zieloffene Transformation (vgl. Übersicht 4)

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation läßt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als "diffuse Zielgerichtetheit" (Kade 1985) erfahrbar wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituation hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, daß Pädagogen die Unbestimmtheit des "Zustands B" analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z. B., den "Soll-Zustand B" auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängig-*

Übersicht 3

Modell II: Zielbestimmte Transformation

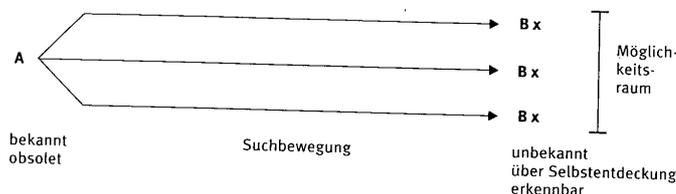
Lernen als Prozeß der Aufklärung: Orientierung an einem Vorbild



Übersicht 4

Modell III: Zieloffene Transformation

Lernen als Suchbewegung: Zielfindungsprozesse



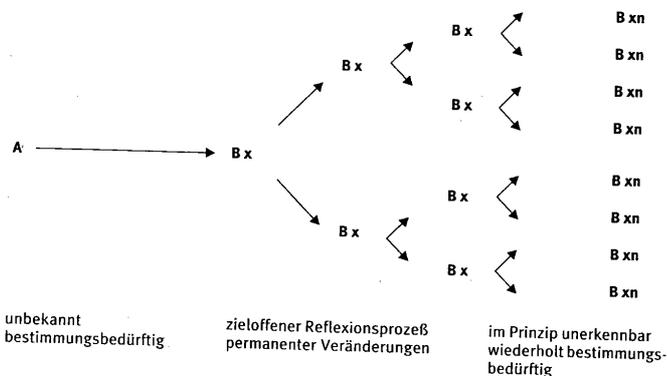
keit offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte "Zustand Bx" ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: Er läßt sich vielmehr als umgrenzbarer Möglichkeitsraum (Diese Präzisierung verdanke ich einem Kollegen aus Ungarn, der hiermit betonen wollte, daß die Suchbewegung einen pädagogischen Rahmen zur Unterstützung benötigt.) konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben wie etwa, daß nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, daß der "Sollzustand B" unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, daß der "Zustand B" im dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z. B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des politischen Zusammenschlusses in Deutschland, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muß. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, daß in einem zieloffenen Entwicklungs-

Übersicht 5

Modell IV: Reflexive Transformation

Lernen als permanente Selbstvergewisserung: Selbstreflexive Orientierung



prozeß das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf. Und dies zum einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden, zu tun, was als Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: sie verhindern Lernen. Dies kann als strukturelle "Wirkungsumkehr" bezeichnet werden.

Trotz aller Offenheit des "Zustands B" geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i. S. eines anything goes, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen "freigesetzt" hat. Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines "gegenseitigen Ufers", das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann. Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden.

Modell IV: Reflexive Transformation (vgl. Übersicht 5)

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten "Zustand A" zu einem prinzipiell unerkennbaren "Zustand B". Der im Modell IV rekonstruierte Transformationsprozeß unterliegt dabei einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defizient der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das "verlernt" werden kann, beginnt der Veränderungsprozeß bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines "Abstoß-Effekts" nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedesmal wenn ein Zustand Bx im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung an-

steht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderung in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das Giddens als "reflexive Moderne" bezeichnet: Die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozeß seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in bezug auf die Zielgröße aus. (Giddens 1996) Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. Lernorganisation im Modell IV gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagie-

ren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisherigen Fixierung auf "gesellschaftliche Modernisierung". Will sie nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigene Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen.

Didaktische Strukturierungen

Je nach Transformationsmuster wird ein besonderes didaktisches Arrangement erforderlich, in dem die Frage von "Zielbestimmtheit" bzw. "Zieloffenheit" ihren konzeptionellen Ausdruck findet. Die Zielbestimmung in didaktischen settings

verschiebt sich hierbei zunehmend auf eine übergeordnete methodische Ebene der Kontextsteuerung, mit denen "tiefer" inhaltliche Entscheidungen als Optionen offen gehalten oder dadurch erst erschlossen werden. (Vgl. Übersicht 6)

Literatur

Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1996
 Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer un abgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140
 Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
 Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

Übersicht 6

Transformationsmuster	Zielwert	Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen
lineare Transformation	bekannt	<i>Qualifikations-Modell:</i> Curricularisierung – Curricular strukturierte Maßnahmen – Trainingsverfahren – Instruktionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	<i>Aufklärungs-Modell:</i> Leitbild – Modell-Lernen (Modell-Versuche) – Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung – sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zieloffene Transformation	unbekannt	<i>Suchbewegungs-Modell:</i> Zielfindung – Zukunftswerkstatt – Zielfindungsseminare – Lebenslauf- und Karriereplanung – biographisches Lernen
reflexive Transformation	unbekannt	<i>Selbstvergewisserungs-Modell</i> Institutionalisierung von Dauerreflexion – Supervision – kollegiale Praxisberatung – Qualitätszirkel – Selbsthilfegruppen

Entwicklung von Kern- und Veränderungskompetenzen als Leitidee beruflicher Bildung

Die Arbeitswelt der Zukunft wird immer weniger aus starren Organisations- und Arbeitsformen bestehen, sie wird vielmehr Strukturen eines hochspezialisierten, flexiblen Netzwerks aufweisen, das die Erwerbstätigen zwingt, sich ebenso flexibel zu verhalten und sich als Planungszentrum der eigenen beruflichen Entwicklung zu verstehen. Sie müssen tradierten normativen Regeln, die bisher ihr Verhältnis zu Ausbildung, Beruf und Betrieb geprägt haben, aufgeben – zumindest jedoch, neu überdenken. In einer fortgeschrittenen Moderne ist – so paradox es klingen mag – der Wechsel das einzig Beständige.

Diese Neuorientierung ist nicht leicht zu erfüllen. Denn durch die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wird das Berufskonzept, an dem sich bis heute Berufsausbildung und Berufstätigkeit orientieren, in Frage gestellt – gar aufgelöst.

Das Prinzip der "Beruflichkeit" von Ausbildung und Arbeit strukturiert Arbeitsorganisationsformen, Karrierewege und

die Mechanismen zwischenbetrieblicher Mobilität. Es bündelt Verhaltensformen und bietet sozial-kulturelle Muster erwartbaren Biographieverlaufs (Clement).

Aus dieser Entwicklung ergeben sich Konsequenzen:

Erstens: Das Konzept der beruflichen Bildung muß sich in struktureller wie in intentional-inhaltlicher Hinsicht auf die neue Situation einstellen. Wir können nicht mit einem Konzept, das starr und unflexibel ist, auf die sich permanent verändernden bzw. unterschiedlichsten Entwicklungen reagieren. In Bildungs- und Arbeitsprozessen muß daher auf die Kontinuität von Wechsel und Veränderungen (Arbeitsplatz-, Betriebs-, Tätigkeits-, Qualifikationswechsel) und nicht auf die (vermeintliche) Kontinuität von Arbeitsinhalten, Arbeitsanforderungen und Karrieren vorbereitet werden.

Zweitens: Fachliche Qualifikationen reichen nicht mehr aus, um Wechsel und Veränderungen zu bewältigen, da sie immer schneller veralten. Sie müssen

ergänzt werden durch "Veränderungskompetenzen". *Veränderungskompetenz* ist die Fähigkeit, auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen eingehen und diese verarbeiten zu können. Sie läßt sich nicht über bestimmte Inhalte vermitteln, sie muß vielmehr erlebt, entwickelt und erprobt werden, in Bildungsprozessen wie in der Arbeit – z. B. durch die Freiheit, die eigenen Bildungsbedürfnisse herauszufinden und zu erfüllen, durch selbstverantwortliches Suchen nach Problemlösungen, durch die Bereitschaft zum Risiko, neue Wege des Zusammenlebens und -arbeitens auszuprobieren, durch die Freiheit, die erworbenen Erfahrungen und Fähigkeiten vor dem Hintergrund der eigenen (Berufs-)Biographie zu bewerten und sie entsprechend in diese zu integrieren. Das setzt jedoch voraus, daß ein entsprechendes didaktisch-methodisches Design in Bildungsmaßnahmen bzw. bestimmte Sozialformen in der Arbeit gegeben sind.

Drittens: Der einzelne Erwerbsfähige

Übersicht

Verantwortungen und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten

Verantwortliche	Ziele	Maßnahmen
Individuum Autonomes Planungs- und Entscheidungszentrum	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung von Identität über Kernkompetenzen – Persönliches Wachstum – Biographieorientierung – Bereitschaft zum Risiko 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstqualifizierung – Wechsel als Qualifizierungs- und Karriereinstrument – Auswahl und Planung von Bildungs- /Berufswegen
Betrieb/Organisation Bereitstellung von Entwicklungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Modularisierung betrieblicher Bildungsmaßnahmen – Berücksichtigung didaktischer Leitprinzipien (z.B. Handlungs- und Situationsorientierung) – Arbeitsintegriertes Lernen – Breitbandige Qualifizierung – Flache/funktionale Hierarchie 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstlernzentren – Coaching/Mentoring – Jobrotation – Traineeprogramme – Projektteams – Leistungs-/aufgabenbez. Vergütung – Arbeitsplatz mit Lerninfrastruktur (Erfahrungsräume)
Staat Rechtlich-institutioneller Rahmen	<ul style="list-style-type: none"> – Schaffung eines Rahmens für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – Modularisierung von Bildungsgängen – Hochschulöffnung – Bildungsgutscheine – Internationalisierung von Ausbildungsgängen

Eröffnen, Offenhalten von Optionen

muß sich auf seine *Kernkompetenzen* besinnen. Gemeint ist damit die Fähigkeit, die eigene – besondere und unverwechselbare – Stärke unter sich ändernden Bedingungen einzusetzen bzw. weiter zu entwickeln. Aus diesen Kernkompetenzen bildet sich zudem das Leitmotiv für Handeln und Entwicklung in Bildung und Arbeit heraus. Kernkompetenzen machen das Besondere, Unverwechselbare des Individuums aus und prägen seine Identität.

Viertens: Aus- und Weiterbildung sowie Berufsarbeit müssen daher in Zukunft bei der Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen auch auf den biographischen Umgang mit den Qualifikationen eingehen, beispielsweise dadurch, daß den Teilnehmern ermöglicht wird, in den neu erworbenen Qualifikationen nicht allein eine spezifische Anforderung der gegenwärtigen Tätigkeit zu sehen, sondern diese als eine ganz persönliche Fähigkeit zu erleben, die konstitutiv für ihre Lebensplanung sein kann. Das Wissen um die Überberuflichkeit dieser Fähigkeit und die entsprechenden Erfahrungen, die man bei der

Aneignung und Anwendung dieser Qualifikationen gemacht hat, ermöglicht es dann, diese als Teil der Biographie zu betrachten und in diese zu integrieren. Bei einem Wechsel der Rollen bzw. Funktionen gehen diese einmal erworbenen Qualifikationen dann nicht verloren.

Diese Entwicklung gilt auch für Unternehmen. Unternehmen besitzen ganz ähnlich wie die Erwerbsfähigen eine Lebensgeschichte, sie durchlaufen bestimmte Lebensphasen und haben Stärken und Schwächen, die ihre Position am Markt bzw. im Wettbewerb bestimmen. Sie werden ebenfalls mit Entwicklungen und Veränderungen konfrontiert und müssen sich mit diesen auseinandersetzen. Auch ihnen fehlen dabei sichere Daten zur Orientierung. Das hohe Tempo der Veränderung zeigt sich beispielsweise in den immer kürzer werdenden Produktzyklen. So sind bei der Siemens AG 83 Prozent der Produkte nicht älter als fünf Jahre. Nicht jedem Unternehmen gelingt es, mit diesen Anforderungen fertig zu werden. Achtzig Prozent der Unternehmen sind jünger als 20 Jahre. Auch ein Unternehmen muß sich daher

fragen, worin liegt unsere Kernkompetenz und wie können wir diese gezielt nutzen, um die Veränderungen und Entwicklungen aktiv mit zu gestalten bzw. um nicht von diesen überrollt zu werden.

Ziel der beruflichen Bildung muß es in Zukunft sein, auf der Basis von Kern- und Veränderungskompetenzen auf eine flexible Spezialisierung hin zu qualifizieren und dabei Optionen zu eröffnen bzw. offen zu halten.

Dieses Ziel, Entwicklung bzw. Offenhalten von Optionen, müssen Individuum, Unternehmen und Staat mittragen. Dem Individuum kommt zwar hier eine zentrale Rolle zu, indem es zum autonomen Planungs- und Handlungssystem wird (Beck). Das Individuum muß sich selbst mit dem Anspruch entdecken, sein Leben selber zu leben (Schiek). Betrieb bzw. Organisation sowie der Staat müssen das Individuum jedoch bei seinen Bemühungen unterstützen, dadurch beispielsweise, daß sie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten bieten und hierfür die institutionellen Rahmenbedingungen schaffen (vgl. Übersicht).

Gerald A. Straka

Selbstgesteuertes Lernen und Motivation

Selbstgesteuertes Lernen ist in aller Munde, sei es im deutschsprachigen Raum, in Europa (Straka 1997) oder weltweit (Foucher, in press). Was ist unter dieser Form des Lernens zu verstehen? Selbstgesteuertes Lernen kann beschrieben werden als ein Prozeß, bei dem Lernende bereit und fähig sind, ihr Lernen eigenständig zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten, sei es in Kooperation mit anderen Lernenden oder als einzelne (Straka 1998). Selbstgesteuertes Lernen setzt demnach Fähigkeiten und Bereitschaften (Motivation) bei Mitarbeitern voraus. Während in der Praxis der Ausbau von Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen weniger Probleme bereitet (beispielsweise durch ein ausbildungsbezogenes Lernstrategie-training), gestaltet sich die Förderung motivationaler Bedingungen als weitaus schwieriger. Vier Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang, auf die im folgenden Antworten gegeben werden.

1. Können andere – und folglich auch Ausbildungs- und Lehrpersonen – jemanden zu etwas motivieren?

Nicht selten wird an uns – die Forschungsgruppe LOS (Lernen, Organisiert & Selbstgesteuert) – sinngemäß folgende Frage gerichtet: "Daß ein selbstgesteuert Lernender das alles können muß, ist mir klar. Aber, wie kann ich meine Schüler, Auszubildende etc. dazu motivieren?" Unsere Antwort ist, daß diese Frage so nicht beantwortet werden kann. Wie schon Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft erarbeitete, können nur die Bedingungen der Möglichkeit angegeben werden. Bezogen auf unsere Frage heißt das: "Wie können Bedingungen geschaffen werden, unter denen sich Personen motivieren?"

2. Schließen sich intrinsische und extrinsische Motivation aus?

In der Motivationsforschung werden zwei Formen der Motivation unterschieden: intrinsische und extrinsische

Motivation. Merkmale der *intrinsischen* Motivation – also der Motivation von innen heraus – sind beispielsweise Offenheit für und Gefallen am Lernen. *Extrinsisch*, d. h. von außen motivierte Personen, lernen beispielsweise wegen der Anerkennung durch andere oder um beruflich voranzukommen.

Die Ergebnisse der Motivationsforschung zeigen, daß intrinsische und extrinsische Motivation gleichzeitig auftreten können. So kann beispielsweise eine Auszubildende von einem Auftrag so angetan sein, daß sie alles andere um sich herum vergißt (intrinsische Motivation). Gleichzeitig hofft sie aber auch, mit dem Ergebnis beim Ausbilder Anerkennung zu erhalten, ein eindeutig extrinsischer Beweggrund.

Als Konsequenz sollten Ausbildungs- und Lehrpersonen weniger in Schwarz-Weiß-Kategorien denken, etwa nach dem Grundsatz: hier die gute, pädagogisch wertvolle intrinsische und dort die