

Vom Lehrenden zum Lernbegleiter

Konsequenzen einer Rollenveränderung

Was motiviert eigentlich dazu, die in jahrelanger eigener Ausbildung und durch zahlreiche Zusatzqualifikationen erworbene Rolle als Lehrender durch die Rolle eines Lernbegleiters ersetzen zu wollen? War es nicht lang angestrebtes Ziel im Lehr-Lern-Betrieb, endlich die Lernseite verlassen zu können und jetzt zur Seite der Lehrenden zu gehören? Zu denen, die wissen, was gelernt werden soll, die die Lernziele festlegen, die beurteilen, wann genug gelernt wurde, die die Zensuren verteilen, die sich nicht mehr ständig anfragen und in Frage stellen lassen müssen? Dieser kleine Katalog verdeutlicht schon, dass der Rollenwechsel nicht in den Kleidern hängen bleibt und dass er die Person des Erwachsenenbildners nicht nur am Rande berührt. Es wird deutlich, dass es bei der Frage nach dem Verhältnis der Lernenden zu den Lehrenden und umgekehrt nicht zuletzt um Fragen der Macht geht. Es wird also zu untersuchen sein, welche Veränderungen im Erleben der Lehr-Lern-Situation und in den Machtverhältnissen durch die Rollenveränderung entstehen. Gleichzeitig wird damit ein echtes Veränderungskriterium deutlich: Verändert sich durch den Rollenwechsel nichts an den Machtverhältnissen, handelt es sich womöglich um Etikettenschwindel, der wie in der Werbung ausschließlich zur Erzeugung des Gefühls für etwas Neuartiges dient (siehe den Slogan „Aus Raider wird Twix, sonst ändert sich nix“).

Eine Rollenveränderung mit Wirkung für das Machtgefüge

Ohne weitere Vertiefung wird bereits an dieser Stelle klar, dass die Entscheidung, eine Veränderung von der Rolle des Lehrenden zur Rolle des Lernbegleiters vorzunehmen, die nicht alleine in einer Umbenennung einer ansonsten unveränderten Rolle besteht, tiefgreifende Veränderungen für alle Beteiligten (Lehrende, Teilnehmende, Institution) nach sich zieht und die Lernsituation insgesamt in erheblichem Maße verändert. Das herkömmlicherweise hierarchisch strukturierte Lernfeld (Leitung/Lehrende – Teilnehmende/Lernende) bekommt neue Strukturen, deren Beschaffenheit noch unklar ist, die jedoch nicht von der Polarität Lehrender – Lernender bestimmt wird. Auch die herkömmlichen Formen der Leistungsbewertung und ihre Bedeutung für die Strukturierung einer Lerngruppe (Hierarchie vom Leistungsstärksten zum Leistungsschwächsten) verändern sich durch die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter. In

der Lerngruppe werden neue Kategorien und Kriterien gefunden werden (müssen), die den Status Einzelner in der Lerngruppe begründen. Die Entscheidung, die Lehrenden-Rolle aufzugeben, zwingt die Mitglieder einer Lerngruppe ebenfalls zu einer Neudefinition ihrer Rolle als Lernende, da sie sich nicht länger in Abgrenzung von den Lehrenden durch den Begriff „Nicht-Lehrende“ beschreiben lässt. Damit wird die Lernenden-Rolle differenzierter und die Rollengestaltung als Lernende insgesamt variabler und flexibler, da plötzlich neue Aufgaben zu bewältigen sind, die früher an die Rolle der Lehrenden gebunden, delegiert, abgegeben waren.

Persönliche Lernerfahrungen als Motivationsfaktor für die Rollenveränderung

Um auf die Anfangsfrage nach der Motivation der Rollenveränderung zurückzukommen: Vermutlich werden zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen, die individuell in unterschiedlichen Gewichtungen bedeutsam sein können. Ohne Anspruch auf Repräsentativität scheint ein (in Gesprächen mit Kolleg/innen immer wieder genannter) Beweggrund aus dem Bereich eigener Lernerfahrung zu stammen. Eigene positive Lernerfahrungen in Bezug auf die Attraktivität der Lerninhalte, die verwendeten Methoden und die Effektivität des Lernens durch Kontakte zu selbstorganisierten und/oder selbstgesteuerten Lernsituationen führen zum Überdenken des eigenen „Lehrangebotes“. Alle mir bekannten Kolleg/innen, die sich heute eher als Lernbegleiter/in verstehen, sind durch eigene Lernerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen oder Zusatzausbildungen auf den Ansatz des selbstorganisierten Lernens aufmerksam geworden und fanden ihn lohnend genug, ihn mindestens in Teilen in das eigene Arbeitsfeld zu transferieren und das eigene bisherige Rollenverständnis damit zu verändern. Üblicherweise investieren (Pilot-)Projekte zu den Themen „Selbstorganisiertes Lernen“ oder „Selbstgesteuertes Lernen“ erhebliche Zeit- und Finanzressourcen in die Multiplikator/innen- bzw. Moderator/innenbildung. Die dahinter stehende Hoffnung ist, einzelne Multiplikator/innen könnten „Keimzellen“ in den Institutionen werden, um die Idee des selbstgesteuerten Lernens dort weiter zu vermitteln. Dieser Prozess bedarf aber – wie im Projekt SeGeL erlebt und praktiziert – einer Unterstützung und Kräftigung durch weitergehende Supportstrukturen. Die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter braucht die persönliche Lernerfahrung und ein gewisses Maß an Überzeugung, dass die Lernbegleiter-Rolle der Lehrenden-Rolle, was die Effektivität des Lernens angeht, überlegen ist. Nur so sind die Schwierigkeiten und Rückschläge, die bei dieser Rollenveränderung unvermeidlich sind, durchzuhalten. Wenn es stimmt, dass eine neue Rollenorientierung in Richtung Lernbegleitung wesentlich durch persönliche Lernerfahrung motiviert ist, hat dies zur Folge, dass eine solche Rollenveränderung

schwerlich durch eine Verordnung der arbeitgebenden Institution erfolgen kann, sondern eher ein Akt individueller Entscheidung ist, dessen Gelingen von persönlicher Überzeugung, Mut, Risikofreude und Ich-Stabilität abhängt. Dies wäre u. a. ein erster Hinweis darauf, warum die Implementierung von selbstgesteuertem Lernen in Institutionen so mühsam ist und soviel Zeit benötigt.

Veränderungen auf dem Weg vom Lehrenden zum Lernbegleiter

Die auffälligste Veränderung liegt sicher in einer veränderten Wahrnehmung der Teilnehmer/innen. Ihre Lerninteressen und methodischen Bedürfnisse rücken in den Mittelpunkt, und zwar nicht in einer Weise, dass sie im Vorfeld des Lernprozesses Gegenstand der Veranstaltungsplanung und Vorbereitung sind (der Lehrende am „grünen Tisch“ nimmt aufgrund seiner Vorerfahrung mit der erwarteten Klientel und ähnlichen Lernsituationen seine inhaltliche und didaktische Planung vor), sondern indem die Lernenden als betroffene Beteiligte der Lernsituation diese mitplanen und mitgestalten. Planung wird so in den Lernprozess integriert und in Form einer Interessenaushandlung mitgestaltbar und mitbestimmbar. Für den Lehrenden bedeutet dies, sich auf eine wesentlich unsicherere Situation einzulassen. Damit gibt er das Instrumentarium der direkten Prozesssteuerung ab, behält aber das Instrument der Kontextsteuerung.¹ Die direkte Folge dieser tiefgreifenden Veränderung ist ein erhöhter Zeitbedarf gerade in der Anfangssituation von Lernprozessen, der sich durch die notwendige Interessenklärung in der Lerngruppe ergibt. „Die Auswahl, Eingrenzung, Konstituierung von Inhalten macht es nötig, Einfälle wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu verbinden; Ergebnisse zu erkennen und festzuhalten; und das heißt: miteinander zu reden, einander zuzuhören, und zu versuchen, sich gegenseitig zu verstehen – gerade dann, wenn Unterschiede deutlich werden. Dies schließt experimentelle Phasen ein, die im Vergleich zu einem scheinbar ‚geradlinig‘ angelegten Informations- bzw. Vermittlungsprozess als Neben-, Seiten- oder Umwege erscheinen mögen, aber doch sehr wichtig sind, um Gemeinsamkeit und Neues entstehen zu lassen“ (Knoll 1999, S. 23). Gleichzeitig spart man jedoch eine Menge Zeit bei den sonst obligatorischen Kennenlern-Ritualen ein, denn es gibt sofort eine „sinnvolle“ Aufgabe, die die Gruppe gemeinsam bewältigen muss. Die Lernbegleitung findet in dieser Phase ihre Aufgabe darin, die Gruppe bei dieser Klärung zu unterstützen und bereits dabei entstehende Lernträge für die Gruppe transparent zu machen.

Eine zweite, ebenso wichtige Veränderung liegt in der Neuordnung von Verantwortung für den Lernprozess. Im traditionellen Aufgabenverständnis liegt die Verantwortung gerade zu Beginn des Lernprozesses fast ausschließlich beim Lehrenden. Durch die Festlegung von Lerninhalten, Lernzielen, methodi-

schen Vorgehensweisen, Lernmaterialien und Formen der Lernzielkontrolle haben die Teilnehmenden so gut wie keinen Spielraum, um Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen. Die einzige Verantwortung, die ihnen zukommt, ist diejenige, sich selbst für das vorgelegte Lernangebot zu motivieren und sich innerhalb dieses Angebotes zu engagieren. Bei der zunehmend angebotenen Eventkultur von Veranstaltungen werden die Teilnehmenden auch noch um diesen Rest von Verantwortung gebracht, gleichzeitig stöhnen die Verantwortlichen über den steigenden Konsumismus ihrer Teilnehmer und übersehen, dass sie diese unerfreuliche „Teilnehmer/innen-Eigenschaft“ selbst durch ihr Setting produziert haben.

Demgegenüber heißt Lernbegleitung, die Verantwortungszuständigkeit der Teilnehmenden für ihren Lernprozess ernst zu nehmen und ihnen diese Verantwortung auch zuzumuten. Dies führt nicht selten zu konflikthafter Auseinandersetzungen, da Teilnehmende diese „Zumutung“ spüren und gerne von ihr entlastet wären. In der Rolle als Lernbegleiter wird man sich auf entsprechende Auseinandersetzungen einstellen müssen. Ohne eine gewisse Widerständigkeit ist diese neue Rolle nicht durchzuhalten.

In der Reflexion ihrer Rolle als Begleiterin einer Multiplikator/innengruppe zum selbstorganisierten Lernen (SOL), in der statt der Rolle der Lehrenden die Rolle der Lernbegleiter/in eingenommen wird, formuliert Angelika Behrenberg „7 Thesen über die Begleitung selbstorganisierender Gruppen“, die prägnant die Hauptveränderungen durch die Übernahme der Rolle der Lernbegleiter/in beschreiben (vgl. Behrenberg 1999, S. 105-118):

- These 1: Eine Begleitung ermöglicht selbstorganisiertes Lernen mit Sicherheitsnetz und unter Beschleunigungsbedingungen – sie fungiert als „Katalysator“ des selbstorganisierten Lernprozesses.
- These 2: Eine Begleitung stärkt die Selbststeuerungsmöglichkeiten einer selbstorganisierten Lerngruppe.
- These 3: Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen ist Beteiligung an der Steuerung – die Begleitung tut, was alle tun.
- These 4: Die Begleitung handelt im Spannungsbogen von empathischer Präsenz und konstruktiver Widerständigkeit.
- These 5: Die Begleitung hält, was sie versprochen hat – sie tut nicht, was sie tun soll, aber sie tut, was sie kann.
- These 6: Die Begleitung tut alles, um sich überflüssig werden zu lassen.
- These 7: Die Begleitung übernimmt weitere Rollen: Sie ist auch fachliche Expertin und Referentin für selbstorganisiertes Lernen sowie Supervisorin und Praxisberaterin.

Die Operationalisierungen dieser thesenhaft aufgestellten Anforderungen an die Rolle der Lernbegleitung werden sich orientieren an dem zur Verfügung stehenden *Zeitbudget*, an der *Zielgruppe* (und ihrer Vorerfahrung mit Lernprozessen) und dem gemeinsamen *Lerngegenstand*. Bei der Umsetzung ist entscheidend, die eingenommene Rolle als Lernbegleiter (statt Lehrender) den Teilnehmenden transparent zu machen und zu verdeutlichen, was nach dem je eigenen Selbstverständnis zur Ausfüllung dieser Rolle gehört und was nicht. Es wird eine Art Kontrakt geschlossen, der für die Teilnehmenden deutlich macht, was sie von der Lernbegleitung erwarten können und was nicht, wofür sich die Lernbegleitung verantwortlich erklärt und was in die Gesamtverantwortung jedes Einzelnen und der Gruppe als Lernsystem fällt. „Als Leitung (Lernbegleiter, M. F.) verfolgen wir also zu Kursbeginn zwei Hauptziele: das Lernkonzept der sich selbstorganisierenden Gruppe soll transparent gemacht, möglichst begriffen, auf jeden Fall aber erlebt werden; die Teilnehmer/innen sollen motiviert werden, sich auf das Konzept einzulassen und ihren persönlichen Lernprozess sowie den Lernprozess der Gruppe als ganzer selbst zu organisieren. Da Angst und Irritation ... zum Erleben des Anfangs dazugehören, sich aber nicht unbedingt auf alle Teilnehmer/innen motivierend auswirken, erleben wir Leitung in der Anfangsphase in besonderer Weise als Balanceakt: die Gruppe braucht einerseits die Zurückhaltung der Leitung, das Offenhalten der erfahrungsgemäß von der Leitung besetzten Rollenfunktionen, um genügend Verunsicherung zuzulassen, damit der Gruppe der Unterschied zwischen Fremd- und Selbststeuerung bewusst wird und sie die Verantwortung für die Steuerung des gemeinsamen Lernens übernimmt. Damit in der Gruppe jedoch genügend Bereitschaft entsteht, Neuland zu betreten und das Risiko einzugehen, unter den kritischen Augen der Leitung und der übrigen Teilnehmer/innen Leitungsfunktionen zu übernehmen, braucht sie auch Sicherheit. Diese Sicherheit versuchen wir durch empathische Präsenz und durch größtmögliche Transparenz über das Konzept und unser Verhalten in der Leitungsrolle zu bieten“ (Behrenberg/Faßnacht 1998, S. 192).

Unklarheiten und Uneindeutigkeiten bei der Kontraktierung der Zusammenarbeit rächen sich zu späteren Zeitpunkten und belasten in der Regel die Arbeitsbeziehung unnötig. Für ein Lernen unter Bedingungen von Selbststeuerung ist eine bewusste Entscheidung der Teilnehmenden für ein solches Konzept unerlässlich. Das bedeutet nicht, dass die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Entscheidung schon die gesamte Tragweite dieser Entscheidung überblicken (können müssen), sondern dass ihnen klar ist, dass sie sich auf einen offenen Lernprozess einlassen, der weitgehend von ihnen gesteuert und strukturiert wird. Der Charakter des offenen Prozesses gilt für alle Beteiligten, also auch für die Lernbegleitung. Auch sie wird in einem solchen Lernarrangement mehr

und persönlicher gefordert und ist Lernbegleiter (mit fachlichem Hintergrund und Expertenwissen über Gruppen- und Lernprozesse) und Mitlernender (da vom offenen Lernprozess betroffen und in diesen involviert) zugleich. „Als ‚Teil des Systems‘ ist der Trainer selbst einem Entwicklungs- und Lernprozess in der Gruppe ausgesetzt und kann das auch zugeben. Das unterscheidet ihn deutlich von der streng abstinenter Grundhaltung analytischer Prägung. Es liegt eine große Entlastung darin, in einen offenen Lernprozess einzutreten und nicht die Fantasien der Teilnehmer zu füttern, als Trainer allwissend, angstarm und fast vollkommen zu sein. Andererseits gehört es auch zu seiner Rolle, sich selbst nicht zu sehr in den Mittelpunkt des Geschehens zu rücken. Seine wesentliche Aufgabe ist es, die Selbstregulationskräfte der Gruppe anzuregen“ (Hürter 1998, S. 149).

Notwendige und hilfreiche Kompetenzen für die Rollengestaltung der Lernbegleiter/innen

Eine unerlässliche Grundvoraussetzung für die Rolle der Lernbegleitung ist die Lust an der Arbeit in und mit Gruppen. Dies schließt ein, der Gruppe neugierig und möglichst ohne Angst gegenüberzutreten. In der traditionellen Lehrenden-Rolle ist es immer möglich, sich hinter dem „Stoff“ zu verschanzen und in brenzlichen Situationen zur Tagesordnung der Lerninhalte zurückzukehren. Damit wird jedoch ein Großteil der Dynamik von Lernprozessen unnötigerweise verschenkt, zugunsten von mehr Sicherheit und weniger Risiko in der Rolle. Auf die Lernbegleitung dagegen wartet die nächste unerwartete Situation quasi hinter jeder Ecke. Die Lernprozesse der Einzelnen fördern Auseinandersetzungspotenzial und Unterschiedlichkeit zu Tage, die immer wiederkehrende Notwendigkeit, Aushandlungs- und Reflexionsprozesse zu führen, birgt eine latente Konflikt„gefahr“. Wer Angst hat, dass die Gruppe und er selbst diesem Konfliktpotenzial nicht gewachsen ist, der wird in der Rolle des Lernbegleiters nicht arbeitsfähig sein. Hilfreich sind daher differenzierte und reflektierte eigene Gruppenerfahrungen, gerade auch in der Teilnehmenden-Rolle, um zu verstehen, was passiert, und eine Ahnung davon zu haben, wie sich solche Prozesse anfühlen. Wenig Ängstlichkeit heißt auch, überzeugt zu sein, dass sich der Ansatz der Selbststeuerung lohnt, dass er effizient und kompetenzerweiternd ist. Es braucht ausreichend Vertrauen in die Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder und in die Selbststeuerungskräfte des Systems als ganzes. Dieses Vertrauen entsteht durch die gemeinsamen Erfahrungen des Prozesses, aber es gibt (zugegebenermaßen) nicht wenige Situationen, in denen man sich in die Sicherheit der alten Rolle als Lehrender zurücksehnt. Gerade diese Situationen verlangen den Lernbegleiter/innen ein Höchstmaß an Geduld und Prozesskompetenz ab. Hier gilt es die schwierige Balance zwischen Zurückhaltung und Hilfestellung zu halten. Weder zu lange ausgeübte Zurückhaltung noch

zu schnelle Hilfestellung entsprechen der Rolle der Lernbegleitung; die passende Einschätzung der Situation und der Prozessentwicklung und daran orientierte Interventionen machen die Kunst der Lernbegleitung aus. Sowohl Unter- wie Überforderung wirken auf den Lernprozess demotivierend, die angemessene Dosierung für die Art und Weise der Lernbegleitung zu finden ist eine der Hauptleistungen von Lernbegleitung. Die Lernbegleitung muss sich selbst zurücknehmen können, damit die Gruppe überhaupt Gelegenheit hat, dadurch entstehende offene Räume zu nutzen (damit fallen leider auch zahlreiche Situationen weg, in denen man in der Rolle des Lehrenden brillieren konnte und einem die Wertschätzung und Zuneigung der Teilnehmenden zuflog. So gesehen fühlt sich die Rolle der Lernbegleitung häufig karger an). Letztlich bedeutet das Sich-Einlassen auf die Rolle der Lernbegleitung die bewusste Entscheidung, auf Macht zu verzichten, zugunsten eines Machtzuwachses der einzelnen Lernenden und der Lerngruppe. Dies drückt sich am besten mit dem Begriff Empowerment aus: Begleitung zur (Selbst-)Ermächtigung. Damit wird ein altes Postulat der Erwachsenenbildung, Emanzipation zu fördern und Lernen in einer Subjekt-Subjekt-Beziehung zu ermöglichen, aufgegriffen.

Das stärker zu Tage tretende Konfliktpotenzial in selbstgesteuerten Gruppen erfordert auf Seiten der Lernbegleiter/innen eine erhöhte emotionale Belastbarkeit. Die bereits angesprochene Notwendigkeit zu Widerständigkeit (z. B. Rollenerwartungen der Teilnehmenden, die der alten Rolle als Lehrender entsprechen, nicht zu erfüllen) setzt eine entsprechende individuelle Belastbarkeit voraus, diesen Forderungen nicht nachzugeben, Rollensicherheit in der Rolle des Lernbegleiters zu haben und einen solchen Erwartungsdruck aushalten zu können. Eine häufige Erfahrung in der Lernbegleiter-Rolle ist es, dass Gruppen gerade diese Belastbarkeit des Lernbegleiters testen. Dies passiert zwar gelegentlich auch mit dem Unterton „mal sehen, was dann passiert“, eigentlich wird dieser „Test“ aber dazu benötigt, die Verlässlichkeit, Präsenz und Kompetenz des Lernbegleiters in seiner Rolle zu überprüfen, um damit Sicherheit zu gewinnen, sich als Einzelner und als Gruppe auf die Unsicherheit des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens einlassen zu können.

Da die Hauptaufgabe der Lernbegleitung in der Unterstützung und Anregung der Selbstregulationskräfte der Gruppe liegt (vgl. Hürter 1998)², bedeutet dies das Zur-Verfügung-Stellen zuverlässiger Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich der selbstgesteuerte Lernprozess entwickeln kann, sowie die Anregung zu Reflexion und Metakommunikation. Letzteres ist unabdingbare Voraussetzung, um Selbststeuerung leisten zu können. Nur wer seinen gegenwärtigen Standort kennt und eine Ahnung hat, wie er dort hingekommen ist, kann steuern. Viele Lernende halten Reflexionsprozesse, d. h. die Vergewisserung über

die bereits zurückgelegte Strecke, zunächst für überflüssige Zeitverschwendung. Die Lernbegleitung kann wertvolle Hilfe leisten, die Bedeutung der Reflexion für den Selbststeuerungsprozess verstehen, schätzen und nutzen zu lernen. Ein Nebeneffekt ist die zunehmende Wahrnehmung für Lernerträge, die sonst fast unbemerkt, häufig nicht bewusst geblieben wären. Damit Lerngruppen ihre Steuerungsinstrumente entwickeln können, brauchen sie feste, verabredete Reflexionszeiten in ihrer Zeitplanung. Eine Lernbegleitung, die persönlich mit viel Designkompetenz (Erfahrung in der Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen) ausgestattet ist, wird Lerngruppen hilfreiche Anregungen über günstige und weniger günstige Zeitpunkte für Reflexionen geben können. In ungeübten Gruppen kann es notwendig sein, entsprechende methodische Formen vorschlagen zu können oder diese in das Materialrepertoire der Lerngruppe einzustellen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Behrenberg).

„Rückfälle“ und Gefährdungen in der Rolle der Lernbegleitung

Die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter gelingt in der Regel nicht völlig geradlinig und ohne Umstellungsschwierigkeiten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass es keine generelle Rollenveränderung sein muss. Vielmehr ist denkbar, dass in Teilbereichen des Arbeitsfeldes die Lehrenden-Rolle weiterhin ausgeübt, vielleicht sogar benötigt wird. Es wird auch in Zukunft Lernsettings geben, in denen die Lehrenden-Rolle sinnvoll und effizient und der Lernbegleitungs-Rolle überlegen sein kann. Es wird von Fall zu Fall, von Projekt zu Projekt zu entscheiden sein, welches Lernarrangement den Zielen und den Rahmenbedingungen am besten entspricht. Dies bewirkt, dass eine Rollenveränderung in Richtung Lernbegleitung nicht zwangsläufig das völlige Aufgeben der Rolle des Lehrenden bedeuten muss. Vielmehr ist die Rollenwahl ein Bestandteil der Leitungs- und/oder Veranstalterentscheidung. Die Erfahrung zeigt jedoch, je länger und intensiver Erfahrungen in der Rolle der Lernbegleitung gemacht wurden, umso mehr wird die Rolle zur Haltung. Diese Haltung wirkt sich aus, sie generalisiert und verändert auch die Ausgestaltung der Rolle „Lehrender“. Bewegt man sich in seinem Berufsfeld in beiden Rollen, wird man bemerken, dass man die Lehrenden-Rolle zunehmend mit mehr „Begleitungselementen“ füllt und dass die Prozesswahrnehmung deutlich steigt. Dies bewirkt andere Interventionen als bisher und sorgt für eine neue Dynamik in der Lehr-Lern-Situation. Die Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen scheint eine Art „point of no return“-Erlebnis“ zu produzieren: Hinter bestimmte Erkenntnisse gibt es kein Zurück mehr.

Wenn der Rollenveränderungsprozess hin zur Lernbegleitung nicht immer völlig glatt läuft, hat dies natürlich auch damit zu tun, dass es die Gefahr

gibt, in alte, lang trainierte und erprobte Muster zurückzufallen. Besonders gefährlich sind als bedrohlich empfundene Gruppensituationen, wenn noch wenig Erfahrung mit der Lernbegleiter-Rolle vorliegt. Die Angst, die Situation könnte eskalieren, aus dem Ruder laufen, unkontrollierbar werden etc., kann Rückfälle in alte Rollenmuster bewirken, die dann wie eine Art Notbremse wirken. Hinter solchen Rückfällen stecken meist die Sorge zu scheitern und oft auch Hilflosigkeit in unübersichtlichen Situationen, in denen man das Gefühl hat, das Chaos bricht aus und alles wächst einem über den Kopf. Solche Rückfallsequenzen sind von außen betrachtet gut nachvollziehbar (als Belastungs- und Schreckreaktionen), sie wirken zwar kontraproduktiv für den Selbststeuerungsprozess und irritierend für die Lernenden, sind andererseits aber auch nicht zu dramatisieren, wenn es gelingt, sie im Reflexionsprozess nochmals anzusehen und auf dem Hintergrund der Veränderung von Lernsettings zu verstehen und transparent zu machen. Für die Teilnehmer/innen wird damit besonders deutlich, dass offene Lernprozesse auch die Lernbegleiter in hohem Maß fordern und ihnen durch Unvorhergesehenes und Unvorhersehbares und die Notwendigkeit von Präsenz und Abstinenz viel abverlangt wird.

Eine andere Art von Gefährdung in der Rollenveränderung zum Lernbegleiter liegt in der Ungeduld von Institutionen und Kolleg/innen. Sollen z. B. in einer Erwachsenenbildungseinrichtung selbstgesteuerte Lernformen im Rahmen der institutionellen Bildungsarbeit eingeführt werden, so wird dafür ein ausreichender Zeitrahmen, der vermutlich mehrere Jahre beträgt, zu kalkulieren sein. Es werden nur einige Projekte in der neuen Lernform angeboten werden können, die Lernenden werden einige Zeit brauchen, um diese Lernform zu akzeptieren. Das bedeutet: Eine Reihe von Veränderungsprozessen wird einsetzen, nicht alle Kolleg/innen werden begeistert mitziehen, Bedenken und Schwierigkeiten werden Legitimationsdiskussionen auslösen, Erfolgsgarantien können nicht gegeben werden usw. Institutionen, die selbstgesteuertes Lernen implementieren wollen – das zeigen die Erfahrungen im Projekt SeGeL – müssen die Veränderung wollen, sie personell und finanziell ausstatten, mit Umstellungsschwierigkeiten rechnen, genügend Experimentierfeld eröffnen und einen Zeitrahmen für diese Innovation ansetzen, der Platz für experimentelles Arbeiten und kritisch-konstruktive Reflexion der Veränderungswirkungen und der angestrebten Lerneffekte lässt. Institutionen können diese Prozesse unterstützen, indem sie ihre Mitarbeiter/innen in entsprechenden Weiterbildungen, im geschützten Raum von Multiplikator/innen-Lerngruppen Erfahrungen sammeln lassen und/oder Supportstrukturen, wie z. B. vom DIE angeboten, nutzen. Als wichtiges Unterstützungspotenzial hat sich erwiesen, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen sich Lernbegleiter/innen kollegial austauschen und gegenseitig unterstützen können. Dieser Erfahrungsaustausch sollte möglichst regelmäßig und in

einigermaßen stabilen Gruppen stattfinden (vergleichbar etwa den Balint-Gruppen aus dem Supervisionsbereich), damit er seine motivierende, entlastende und konstruktive Wirkung entfalten kann.

Vorstellbar und empfehlenswert ist ebenfalls, den Rollenveränderungsprozess vom Lehrenden zum Lernbegleiter supervisorisch zu begleiten. Dies würde gerade Personen mit wenig Gruppenerfahrung entlasten und könnte genügend Sicherheit stiften, um sich dem unsicheren Setting des offenen Lernprozesses auszusetzen.

Lernbegleitung: Eine attraktive Rolle in der Erwachsenenbildung

Die Haltungsveränderung vom Lehrenden zur Lernbegleitung erfordert eine Menge Veränderungsbereitschaft, Risikobereitschaft und Lust am Experimentieren. Die neue Rolle bewirkt ein enges Arbeiten am Lern- und Gruppenprozess. Sie nimmt die Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses ernst und macht sie zu Partnern. Die Rolle der Lernbegleitung ermöglicht eigene Entwicklungs- und Lernprozesse, die Erstarrung durch Routine verhindern. Die Rolle beinhaltet auch Elemente der Beratung. In Lernprozessen mit Einzelnen wird Lernbegleitung eher mit Begriffen wie Mentorat oder Coaching beschreibbar sein. Auch Lernberatung wird sich in der Regel eher an Einzelpersonen richten (und sie bei der Planung ihrer Bildungsschritte unterstützen).

Lernbegleitung ist eine Rolle mit zukunftssträchtiger Bedeutung für das Arbeiten mit und in Gruppen. Institutionen der Erwachsenenbildung brauchen hauptamtlich tätige Mitarbeiter/innen, die die Rolle der Lernbegleitung kreativ und mit Lust füllen können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die Unterscheidung zwischen direkter Steuerung und Kontextsteuerung im Beitrag von Behrenberg in diesem Band.
- 2 Diese Hauptaufgabe lässt sich durch viele kleine Unterstützungsinterventionen differenzieren. Dies wäre allerdings ein eigener Artikel. Daher verweise ich zur weiteren Auseinandersetzung auf den Artikel von Elisabeth Hürter (1998) sowie auf den Artikel von Stephan Dietrich (1999) in dem er sich unter dem Stichwort „Auswirkungen für die Lehrenden“ ausdrücklich mit Aufgaben in der Rolle der Lernbegleitung beschäftigt. Vgl. die Unterscheidung zwischen direkter Steuerung und Kontextsteuerung im Beitrag von Angelika Behrenberg in diesem Band.

Literatur

Behrenberg, A. (1999): Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen der Übernahme einer paradoxen Rolle. In: Bergold/Knoll/Mörchen, a. a. O., S. 105-118

Behrenberg, A./Faßnacht, M. (1998): Selbstorganisation und die Aufforderung zur freiwilligen Selbstverantwortlichkeit – Erfahrungen mit einem paradoxen Lernkonzept in der Erwachsenenbildung. In: Schattenhofer/Weigand, a. a. O., S. 185-210

Behrenberg, A./Faßnacht, M. (1999): Selbstorganisiert begleiten lernen. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In: Bergold/Knoll/Mörchen, a. a. O., S. 93-103

Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. Würzburg

Dietrich, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, St./Fuchs-Brüninghoff, E. u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M., S. 14-23

Hürter, E. (1998): Wandel in der Trainerrolle. In: Schattenhofer/Weigand, a. a. O., S. 143-151

Knoll, J. (1999): „Möglichkeitsräume“ – Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold/Knoll/Mörchen, a. a. O., S. 17-27

Schattenhofer, K./Weigand, W. (Hrsg.) (1998): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen