

Rekonstruktion und Entwicklung: Erfahrungsorientiertes Lernen in globalem Kontext (5. Internationale Konferenz für erfahrungsorientiertes Lernen. Kapstadt 1996)

Friederike Bliß

Vom 1.-6.Juli 1996 fand in Kapstadt die 5. Internationale Konferenz für erfahrungsorientiertes Lernen statt. Zu dieser Konferenz hatte das International Consortium for Experiential Learning (ICEL) eingeladen. Dieser Zusammenschluß existiert seit 1986 und ist aus mehr oder weniger losen e-mail Kontakten unter interessierten Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen hervorgegangen. Seit 1987 veranstaltet ICEL in zweijährigem Turnus Internationale Konferenzen zu erfahrungsorientiertem Lernen (1987 London, 1989 Sydney, 1992 Pondicherry/Indien und 1994 Washington). Ziel dieser Konferenzen ist es zum einen, ein Forum für den internationalen Austausch erfahrungsorientierter Lernkonzeptionen zu schaffen und auszubauen, zum anderen aber auch den Ansatz des ‚erfahrungsorientierten Lernens‘ selbst theoretisch weiterzuentwickeln und die Forschungsarbeit auf diesem Gebiet durch Vernetzung zu intensivieren.

Die Konferenz ICEL 96, die unter dem Motto „Reconstruction and Development Experiential Learning in a Global Context“ stand, fand in einer Zeit statt, in der sich bedeutende Veränderungen und Entwicklungen vollziehen und dies nicht zuletzt in Südafrika -dem Gastgeberland - selbst. Die Fragen, Probleme und neuen Herausforderungen, vor die dieses Land und die dort lebenden und arbeitenden Menschen gestellt sind, waren daher ein wichtiger Bezugspunkt der Konferenz und Bestandteil vieler Vorträge und Diskussionen auf den verschiedenen Symposien, in Arbeitsgruppen, Postersitzungen und Workshops, u.a. aber bei den „site visits“, die den Konferenzteilnehmenden Einblicke in unterschiedliche Lebenszusammenhänge und vor diesem Hintergrund in die Arbeitsbedingungen der zahlreichen Projekte ermöglichten, die im Rahmen des nationalen Rekonstruktions- und Entwicklungsprogrammes in und um Kapstadt entstanden sind.

Zu den ca. 400 Teilnehmenden aus über 25 Ländern, die zu der diesjährigen Konferenz angereist waren, gehörten neben Wissenschaftler/innen, auch Praktiker/innen aus unterschiedlichen sozialen Projekten - insbesondere im Umfeld der Erwachsenenbildung (Aus- und Weiterbildung) -, die die Konferenz aktiv mitgestalteten. Bei den Projekten handelte es sich zum einen um institutionalisierte Projekte an Hochschulen (z.B. in der Studien- und Lernberatung), in Betrieben, Gemeinde- und Regierungsverwaltungen sowie im Gesundheits- und Dienstleistungssektor, zum anderen um „informelle“ Projekte, zu denen verschiedene Selbsthilfegruppen mit unterschiedlichen sozialen, erzieherischen, freizeitpädagogischen, therapeutischen und gesundheitspräventiven Aufgabenbereichen gehören.

Organisation und Charakter der Konferenz

Die Vielfalt der unterschiedlichen Arbeits- und Aufgabenfelder, aus denen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Konzepte und Forschungsergebnisse einbrachten, bildeten auch die Grundlage für die unterschiedliche Herangehensweise an Fragen ‚erfahrungsorientierten Lernens‘, die ein Spektrum an Bedeutungen, Praktiken und Ideologien, auf das sich ‚erfahrungsorientiertes Lernen‘ jeweils bezieht, reflektieren. Da sich hier kein einheitliches Bild zeichnen läßt, sollen im folgenden vier ‚Knotenpunkte‘ skizziert werden, die miteinander verflochtene Ideengruppen und Herangehensweisen repräsentieren. Daran orientiert wird beispielhaft auf einzelne Vorträge und Diskussionen eingegangen, um auf diese Weise

Einblicke in ein umfassenderes Konferenzprogramm¹ zu aktuellen Fragen und Aspekten ‚erfahrungsorientierten Lernens‘ zu ermöglichen.

Beurteilung und Einstufung von ‚Lebens- und Arbeitserfahrungen‘ als Lern- und Zulassungsvoraussetzung für weiterführende Qualifizierungsmaßnahmen

Innerhalb dieses Themenkomplexes wurde u.a. über neue Wege und Verfahren der Zulassung zur Hochschulausbildung bzw. Zugangsmöglichkeiten in andere Berufs- und Beschäftigungsbereiche jenseits „traditioneller“ Zugangsvoraussetzungen und Beurteilungsverfahren diskutiert, sowie Konzeptionen zu effektiveren Trainingsmöglichkeiten innerhalb einzelner Oualifizierungsmaßnahmen vorgestellt.

Einen Einstieg in diese Auseinandersetzung bot ein Symposium mit dem Titel „Key Issues in the Recognition of Prior Learning: International Perspectives“, an dem Vertreter/innen aus New Zealand, Irland und USA in kurzen Statements wesentliche Gesichtspunkte bei der Bewerkstelligung der Aufgaben und Probleme einer Beurteilung von Lern- und Arbeitserfahrungen aus der Perspektive ihrer eigenen Arbeitszusammenhänge darlegten. Einig war man sich darin, daß nur eine möglichst offene und entwicklungsorientierte Beurteilung, in der bisherige Lern- und Arbeitserfahrungen der Lernenden in Wechselbeziehung zu neuen Anforderungen gestellt werden, eine sinnvolle Orientierung sein könne. Diese Einschätzung teilte auch der Vertreter aus Südafrika, der die Rolle des Diskutanten in diesem Symposium übernommen hatte. Er unterstrich in seinem Statement, daß durch die Verabschiedung eines umfassenden nationalen Rekonstruktions- und Entwicklungsprogrammes in Südafrika Möglichkeiten gegeben seien, neue Wege zu suchen und zu gehen. Durch den wirtschaftlichen Druck bestünde jedoch auch die Gefahr, daß man vorschnell, ohne die eigene Lage und Situation - auch und gerade in ihrer historischen Dimension - zu reflektieren, auf „westliche“ Modelle zurückgreife und diese „Hilfsangebote“ unkritisch übernehme. Man müsse hier gemeinsam lernen, mit Widersprüchen umzugehen. Erst auf der Grundlage eines solchen lernenden Umgangs könne ein Austausch über die Fragen und Probleme, die mit dem genannten Aufgabenfeld verbunden sind, produktiv und sinnvoll gestaltet werden.

In den zahlreichen, sich überschneidenden Sitzungen, die im Anschluß an dieses Symposium stattfanden, wurden u.a. Modelle vorgestellt und diskutiert, in bzw. mit denen versucht wurde, die aufgeworfenen Fragen zu konkretisieren und weiterzuentwickeln. Hier reichte das Spektrum von der praktischen Demonstration eines Hypermediaprogramms, das zu Trainingszwecken von Sachbearbeiterinnen im Bereich der Sozialverwaltung entwickelt worden war², über die Darstellung eines Kooperationsversuchs zwischen einem informellen Selbsthilfeprojekt aus dem Feld der Erwachsenenbildung und einer betrieblichen Ausbildungseinrichtung bei der Entwicklung eines Ausbildungsprogrammes für betriebliche Lehrer³ bis hin zu der Vorstellung eines Selbsthilfeprojektes (POLP/Primary Open Learning Pathway Trust), das derzeit versucht, auf der Grundlage der pädagogischen Leitideen von Paolo Freire ein Begleitprogramm in der Lehreraus- und -weiterbildung zu etablieren, das Lehren und Lernen „problemorientiert“ miteinander verzahnt. POLP ist eines der vielen regierungsunabhängigen Projekte in Südafrika, das sich insbesondere um die schulische Integration der derzeit auf eine Zahl von 1,7 Millionen geschätzten Kinder und Jugendlichen bemüht, die unter die Kategorie der „out-of-school“ oder „overage“ Kinder fallen.⁴ Mit dem

¹ Das Konferenzprogramm umfaßte ca. 200 Einzelbeiträge.

² Vgl. Johnston, Rennie & Usher, Robin: Accessing Experiential Learning through collaborative Multimedia Learning Processes.

³ Vgl. Chris Winberg: Teachers Learning with and without the Academy.

⁴ Als „out-of-school“ bzw. „overage“ gelten Kinder, die, obwohl sie bereits das 14. Lebensjahr erreicht haben, bisher noch keine bzw. nur unregelmäßig eine Grundschule besucht haben. An

Begleitprogramm versucht POLP, den in diesen Klassen unterrichtenden Lehrenden Mittel zur Verfügung zu stellen, eigene Erfahrungen, Fragen und Probleme zum Ausgangspunkt einer „eingreifenden“ Veränderung zu machen und sich durch diese Selbstevaluation für einen spezifischen Aufgaben- und Problembereich (weiter) zu qualifizieren.⁵

„Erfahrungsorientiertes Lernen“ als Grundlage für eine Veränderung von Strukturen und Zielsetzungen in traditionellen universitären und außeruniversitären Ausbildungsbereichen.

Bei den in diesem Themenbereich angesiedelten Projekten, handelte es sich v.a. um Modellversuche bzw. forschungsbezogene Projekte, die im Zuge der Umstrukturierung eines Arbeitsbereiches bzw. zur Neubestimmung sozialer Aufgabenstellungen eingerichtet wurden.

Am Beispiel der Schulerneuerung, die sich derzeit in Finnland vollzieht, wiesen Viljo Kohonen und Pauh Kaikkonen von der Universität Tampere auf ein ihrer Ansicht nach zentrales Problem hin:

Die angemessene Unterstützung der Professionalisierung von Lehrenden angesichts der neuen Herausforderungen, die heute an „Lernen“ gestellt werden. Einschneidende Veränderungen hinsichtlich der Lehrtätigkeit, die hier notwendig seien, könnten - so die Argumentation von Kohonen und Kaikkonen - jedoch nicht von außen in die Schulen „eingeführt“ werden, sondern müßten im Zuge einer begleitenden schulischen Curriculumentwicklung, verknüpft mit einer Profilbildung der Schule, vorangetrieben werden. Ausgangspunkt für ein solches Umdenken sei die durch eine Gesetzgebung neu geschaffene Situation, in die die finnischen Schulen derzeit gestellt sind. Auf der Grundlage der mit den nationalen Bildungsrichtlinien von 1994 etablierten Leitlinien und Erziehungszielen soll von den Schulen unter Berücksichtigung der eigenen schulischen Voraussetzungen und Möglichkeiten eine eigenständige Lehrplanentwicklung vorbereitet und gestaltet werden. Vom Fachbereich für Lehrerbildung an der Universität Tampere wurde daher das Projekt „Learner, Curriculum and Culture Change - Investigating the Impact of Training and Teaching“ eingerichtet, das seit 1994 mit 6 Schulen in Tampere kooperiert. Ziel des Projektes ist es, schulisches bzw. unterrichtliches Handeln und seine Ergebnisse, so wie es von den partizipierenden Lehrenden selbst wahrgenommen und erfahren wird, gemeinsam zu explorieren, um auf diese Weise eine Grundlage für Veränderungen des Lehrens zu schaffen. Ein erster Schritt des universitären Forschungsprojektes bestand daher darin, neue Wege der Partnerschaft zwischen Universität und Schule zu suchen und neue Formen einer „Kultur der Zusammenarbeit“ zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund skizzierten Kohonen und Kaikkonen Entwicklungslinien und Gestaltungsprinzipien der Projektphasen 1994-1995 und 1995-1996, sowie erste Entwicklungstrends für die Förderung eines neuen Professionalismus des Lehrens und damit Perspektiven für eine „Lehr-Forschungs-Partnerschaft“.⁶

südafrikanischen Schulen - insbesondere in den Townships - ist es daher nicht selten der Fall, daß 10-14jährige Kinder und Jugendliche gemeinsam mit 7/8jährigen in einer Klasse (auf Level 1) unterrichtet werden.

⁵ Vgl. Jill Wenman: Pupil, Class & School Profiles.

Teil A: Developing a profile of the number of ‚overage‘ children at my school

Teil B: Developing a profile of the class I teach and how I group children in my class

Teil c: Developing an indepth profile of one ‚overage‘ child in my class

Teaching Practice Component of the F. E. D. (In-Service) Good Hope College of Education. Assignment 1, April 1996.

⁶ Kohonen, Viljo; Kaikkonen; Pauli. Exploring New Ways of University and School Partnerships through an Action Research Project.

Umgang mit Alltagserfahrungen als Bezugspunkt gemeinwesenorientierter Arbeit und als Ausgangspunkt einer erweiterten Begrifflichkeit von Literalität.

Um sich von den unterschiedlichen Aktivitäten der im Bereich der gemeinwesenorientierten Arbeit tätigen Projekte einen ersten Eindruck verschaffen zu können, bot die Konferenz die Möglichkeit, sich ‚vor Ort‘ zu informieren. Zahlreiche regierungsunabhängige Projekte in und um Kapstadt, die von verschiedenen Welthilfsorganisationen finanzielle und materielle Unterstützung erhalten, luden die Konferenzteilnehmer zu einem Besuch in ihre Einrichtung ein, um auf diese Weise ‚Einblicke‘ in ihren Arbeitsalltag zu vermitteln und vor diesem Hintergrund Ansätze und Schwerpunkte einer gemeinwesenorientierten Arbeit zu erläutern. Bei diesen „site visits“, die v.a. in die zahlreichen Townships führten, in denen immer noch die Mehrheit der schwarzen bzw. farbigen Bevölkerung auf engstem Raum und unter erbärmlichen Bedingungen -meist ohne feste Behausungen, in Hütten aus diversen Abfallmaterialien - lebt, wurde deutlich, welche Aufgaben und Probleme hier auf eine gemeinwesenorientierte Arbeit zukommen, die sich u.a. um Fragen der Gesundheitsversorgung, der Selbstversorgung und Selbstverwaltung innerhalb der Townships (Ernährung, Konfliktbewältigung, hygienische Versorgung, Auf- und Ausbau sanitärer Anlagen und Einrichtung von Bildungs- und Freizeittätten/kommunikativer Treffpunkte), aber auch um Fragen in Bezug auf Umsiedlungs- bzw. Integrationsmaßnahmen von Bewohnern in Stadtteile mit verbesserten Lebens- und Wohnmöglichkeiten, kümmern muß. Immer wieder wurde hier jedoch von den Mitarbeiter/innen der Projekte betont, wie wichtig ihnen eine Unterstützung sei, die von den Erfahrungen der Bewohner ausgehe und die Menschen nicht einfach zu „Opfern“ und „Hilfsbedürftigen“ stempelt, sondern sich auf deren Kenntnisse und Erfahrungen einlasse und damit in einen Prozeß der Auseinandersetzung eintrete, dessen ‚Ergebnisse‘ nicht von vornherein festgelegt werden könnten. Die Achtung der „Würde des Anderen“ sei dabei eine wesentliche Voraussetzung, um die tiefen Verletzungen zu begreifen (physischer wie psychischer Art), die die Politik der Apartheid den Menschen und den Vorstellungen eines menschenwürdigen Lebens zugefügt habe. Nur auf diese Weise könnten die Erfahrungen der Menschen produktiv in den gesellschaftlich-sozialen Veränderungs- und Entwicklungsprozeß eingebracht werden.

Welche besondere Rolle dabei die ‚Sprache‘ als Medium der Verständigung und ‚Aneignung‘ kultureller Erfahrungen und Möglichkeiten spielt, wurde auf einer Reihe von Veranstaltungen deutlich, die diesem Themenkomplex gewidmet waren.

Cathrine Kell von der Universität Kapstadt stellte in diesem Zusammenhang Ergebnisse aus einer Studie vor, die sie zusammen mit zwei Kollegen zu literalen Alltagspraxen in einer „illegalen Siedlung“ innerhalb eines Townships von Kapstadt durchgeführt hatte.⁷ Aus der Perspektive eines Ansatzes, der den sozialen Gebrauch von Literalität in den Mittelpunkt der Analyse stellt, kritisierte sie Ansätze einer „formalisierten Schul-Literalität“, in denen es abgehoben von Wissen und Kenntnissen der Lernenden, um eine bloße Alphabetisierung gehe. Wenn man Literalität als soziale Praxis begreife, die in spezifische Kontexte, Diskurse und Positionen eingebettet sei, dann verstehe man, daß Literalität sich nicht auf bloße Schreib- und Lesekenntnisse reduzieren lasse. Vielmehr sei es für Menschen von Bedeutung - so Kell -, in der Lage zu sein, die jeweiligen Kenntnisse für spezifische Zwecke und in spezifischen Kontexten zu gebrauchen. Statt Literalität als unveränderlich und als etwas „Gegebenes“ zu betrachten, sei es daher sinnvoller, von verschiedenen Arten und Formen der Schriftsprachlichkeit - von „Literalitäten“ - zu sprechen und diese auch theoretisch zu fassen. In diesem Zusammenhang wies Kell auch auf Widersprüche hin, die in Praxisfeldern hervortreten, in denen unterschiedliche Ansätze und Vorstellungen von Literalität

⁷ Kell, Cathrine (1995) Literacies of Everyday Life, Development and Schooling: A Study of the Literacy Practices in an Informal Settlement in South Africa. Critical Forum. vol 4 No.

aufeinandertreffen. So werde immer noch in vielen Alphabetisierungskursen, die für ‚illiterale‘ Erwachsene eingerichtet wurden und werden, davon ausgegangen, daß ein bloßes Training schriftsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten genüge, um aus ‚illiteralen‘ ‚literale‘ Erwachsene zu machen. Die alltäglichen Praxen der Menschen, in denen vielfältige Formen einer „literalen Kultur“ präsent seien und damit zum Erfahrungspotential der Lernenden gehörten, würden in diesen Kursen kaum eine Rolle spielen. Als ein Ergebnis ihrer Untersuchungen hob Kell hervor, daß es häufig eine informelle Aneignung in Bezug auf die vielfältigen Literalitäten innerhalb der Alltagspraxen gebe, die jedoch ohne Beachtung blieben. Man könne daher davon ausgehen, daß der Bruch zwischen diesen Literalitäten des alltäglichen Lebens und den eingeführten literalen Strategien in den institutionalisierten Kursprogrammen einen wesentlichen Anteil an den fehlenden Erfolgen der ‚Alphabetisierungskampagnen‘ - nicht nur in Südafrika - habe.⁸

Auf einen weiteren Aspekt von ‚Sprache‘ als Mittel der Verständigung und Selbstverständigung wies Rama Kant Agrihetri von der Universität DeLh hin. In seinem Vortrag ging er auf die Chancen und Herausforderungen der „Multilingualität im Unterricht“ ein. Er hob hervor, daß Multilingualität nur dann ein Problem sei, wenn man von einer Sprache ausgehe, die zur Lernanforderung für alle gemacht werde. Eine solche eindimensionale Sichtweise auf Sprache leugne die multilinguale Realität in den Klassenzimmern und ignoriere die „Stimmen der Sprechenden“ als eine multilinguale Quelle der Verständigung bzw. Selbstverständigung. Agrihetri skizzierte in seinem Vortrag eine Unterrichtskonzeption, die von einer „Gemeinschaft von Sprechenden“ ausgeht, in der der Lehrende selbst Teilhaber und Lernender sei. Gegenstand des gemeinsamen Lernens sei hier nicht die bloße linguistische Struktur einer Sprache, sondern die unterschiedlichen Bedeutungsbezüge, die ein Sprechender in und mit Hilfe seiner Sprache sprechend zum Ausdruck bringe. Um hier Prozesse des gegenseitigen Lernens sichtbar zu machen, sei jedoch eine Forschung notwendig, die nicht kontrollierend nur den ‚output‘ als Lernergebnis bemesse, sondern die Vielfältigkeit und Unabgeschlossenheit der Sprache zum Ausgangspunkt nehme, um von hier aus Strukturen eines „Sprachgeschehens“ sichtbar zu machen und zu begreifen. In Kooperation mit dem „National Language Project (NLP)“ in Kapstadt ist Agrihetri derzeit dabei, sein Konzept der Multilingualität auch an südafrikanischen Schulen zu erproben und weiterzuentwickeln.⁹

Erfahrungsorientierte Lehr-Lernverfahren zur Stärkung des Selbst-bewußtseins und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und kritische Versuche zu einer „Re-Theoretisierung“, erfahrungsorientierten Lernens‘

Neben zahlreichen Workshops, in denen verschiedene Lehr-Lernverfahren mit den Teilnehmenden erfahrungsorientiert praktiziert wurden, fanden sich innerhalb dieses Themenkomplexes auch vereinzelt Vorträge, die sich ‚kritisch‘ mit den bisherigen, eher methodisch orientierten Konzeptionen ‚erfahrungsorientierten Lernens‘ auseinandersetzten. Unter Bezug auf die Komplexität von Lebenserfahrungen in einer postmodernen Gesellschaft

⁸ Kell, Cathrine (1996). Submission to Language Task Group on Literacy. (unveröffentlichtes Manuskript) und Kell, Cathrine (ohne Jahr). Getting the 5 Million Onto the NOF Jun gle Gym? Towards a Critique of Current ABET Policy and Practice from a Social Uses of Literacy Perspective. (unveröffentlichtes Manuskript)

⁹ In vielen südafrikanischen Schulen ist Englisch derzeit Unterrichtssprache, während die Kinder und Jugendlichen sich untereinander in ihrer jeweiligen „Muttersprache“ unterhalten. In Südafrika existieren neben Englisch und Afrikaans *neun* (!) weitere eigenständige Sprachen. National Language Project (1995). *Yo dude cosa wena, kyk a? The Multilingual Classroom*. Videodokumentation. cape Town.

wurde versucht, neue Ansatzpunkte einer kritisch-reflexiven Erfahrungsforschung zu formulieren und vor diesem Hintergrund eine neue Zugangsebene zur Begrifflichkeit der Erfahrung selbst zu entwickeln.

Susan Weil vom Nene College of Higher Education in New Kingdom stellte in diesem Zusammenhang ein von ihr entwickeltes Konzept einer „kritisch-reflexiven Erfahrungsforschung“ (CREI) vor, mit dem versucht wird, in konstruktiver Weise mit Dilemmata und Paradoxien innerhalb der Alltagspraxis sozialer Arbeit umzugehen.¹⁰ Ausgehend von den Beschränkungen und Risiken einer romantischen Zelebrierung von „Erfahrung“ entwickelte Weil die theoretischen Grundlinien und praktischen Ansatzpunkte von CREI. Sie stellte heraus, daß angesichts der Komplexität der Problemlagen, mit denen es die in sozialen Bereichen Tätigen heute zu tun hätten (soziale Hilfe wird zunehmend zu einem „Gebrauchsgut“/zur Ware), vorschnelle Lösungsversuche oft ein Teil der Dilemmata seien, in denen sich ‚Unterstützende‘ häufig befänden. Deshalb sei CREI Formen und Praktiken einer facettenreichen Analyse und den auf vielfältigen Ebenen angesiedelten Diskursen verpflichtet, in denen es zunächst u.a. um die Möglichkeit der Entfaltung der Dilemmata gehe. Durch die Verwendung des Ansatzes „kritischen Lern-Theaters“ (Boal) - so Weils Argumentation - werde ein dialektisches Zusammenspiel zwischen Arten des „Ausdrucks“ und Arten des „Erklärens“ von Wissen entwickelt, das zu einer Theoretisierung der „Epistemologien der Praxis“ beitragen könne: Mit den verschiedenen Dilemmata zu arbeiten bedeute, den Betroffenen Mittel zur Verfügung zu stellen, durch die eine kritische Reflexion der Epistemologien, die den eigenen Urteilen und Entscheidungen zugrunde liegen, möglich werde. Auf diese Weise könne gleichzeitig ein Verständnis von Möglichkeiten der Intervention entwickelt werden, die diese als Teil sozialer und organisatorischer Veränderungsprozesse begreife.

Robin Usher und Rennie Johnston von der Universität in South-hampton setzten sich in ihrem Beitrag ebenfalls kritisch mit derzeit dominierenden Modellen ‚erfahrungsorientierten Lernens‘ und deren Traditionen innerhalb der Erwachsenenbildung auseinander. Dabei unterstrichen sie die Notwendigkeit einer „Re-Theoretisierung von Erfahrung“¹¹. Bei einer differenzierteren Analyse erfahrungsorientierter Lernkonzeptionen zeige sich - so Usher und Johnston - daß diesen eine „modernistische Epistemologie“ eigen sei, die von einer Universalisierung und Rationalisierung von Erfahrung ausgehe. Dies führe nach Ansicht der beiden Referenten jedoch zu einer beschränkten und einschränkenden Art des Verstehens und Arbeitens mit Erfahrungen. Eine Re-Theoretisierung von Erfahrung, in der Erfahrungen dem Wissen nicht untergeordnet bzw. von diesem isoliert werden, eröffne hingegen eine Perspektive, in der Erfahrung und Wissen in einer dynamischen Wechselbeziehung zueinander stehend betrachtet werden könnten. Eine solche Re-Theoretisierung erfordere jedoch - so die Argumentation der Referenten - Erfahrung in den sozialen Praktiken zu „verorten“ und dabei die „Kultur der Postmoderne“ eingehender zu kennzeichnen, d.h. die „Sphäre der Konsumtion“ stärker als bisher und in positiver Weise in Rechnung zu stellen. In Bezug auf zwei soziale Praktiken der Postmoderne - „Lebensstilpraktiken“ und „kritische Praktiken“ - versuchten die Referenten, den Stellenwert, den ‚Erfahrung‘ innerhalb dieser Praktiken einnimmt, näher zu kennzeichnen und zu diskutieren. Deutlich werde hier - so Usher und Johnston -, daß Erwachsene in ihren Lebensstilpraktiken eine (Lern)Haltung bezüglich des Lebens als eines Mittels der Kultivierung von Wünschen und als Ausdruck vielfältiger Identitäten einnehmen. Dabei werde zwar der Erfahrung Priorität eingeräumt, doch werde

¹⁰ Weil, Susan. „Don‘t Push the River ? Critical/ Reflective Experiential Inquiry for Social and Organisational Learning and change.“

¹¹ Usher, Robin & Johnston, Rennie. Adult Learning and critica/ Practices: Towards an Authorisation of Experience.

diese nicht als kohärent und abgeschlossen konstruiert. In Bezug auf die „kritischen Praktiken“ hoben die Referenten hervor, daß diese Praktiken verschiedene Formen annehmen könnten. Besondere Beachtung müsse man hier solchen Formen schenken, die mit postmodernen, in der heutigen Konsumentenkultur verorteten sozialen Bewegungen verknüpft seien. Hier würde Erfahrung nicht als etwas gesehen, aus dem Wissen abzuleiten wäre; Erfahrung stelle vielmehr selbst ein Wissen dar, ein Wissen, das lokal, spezifisch und letztlich realisierter ‚Ausdruck‘ von Erfahrung sei.

Trotz der Vielfalt der Ansatz- und Bezugspunkte erfahrungsorientierten Lernens kann zusammenfassend festgehalten werden, daß es in den meisten Beiträgen u.a. darum ging, den Erfahrungsbezug des Lernens praktisch und methodisch sowie theoretisch kritisch in den Vordergrund zu stellen und in der Reflexion näher zu beleuchten. Dabei wurde das Verhältnis zwischen Erfahrung und Lernen im Ganzen gesehen jedoch wenig berücksichtigt und diskutiert. In der Betonung, daß Lernen sich auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden beziehen müsse, wurde auf ein Verständnis von Lernen zurückgegriffen, das selbst jedoch unexpliziert blieb. So bleiben Fragen, ob sich Lernen im Erfahrungsbezug erschöpft oder erschöpfen kann, wie sich Lernprozesse vollziehen, die auf Erfahrungen zurückgreifen und welche Fragen sich daraus für eine Lernforschung ergeben, nach wie vor offen. Sich auf die Erfahrungen der Lernenden zu beziehen, sich auf deren Erfahrungen einzulassen, kurz: sich nicht über Menschen und deren Lebenspraxis hinwegzusetzen bzw. über deren Köpfe hinwegzureden, ist sicherlich ein wichtiger Ansatzpunkt für die Entwicklung einer Lernkultur, die den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen Rechnung trägt. Erforderlich ist darüber hinaus jedoch auch, die Widersprüche, Fragen, die sich in den Lernprozessen selbst ergeben für eine Lernforschung nutzbar zu machen, um auf diese Weise Lernen als Erweiterung/Vertiefung des „je eigenen“ Zugangs zur Welt begreifbar zu machen. Die nächste Konferenz, die 1998 in Tampere (Finnland) stattfindet, wird zeigen, ob und welche Fragen sich im Kontext ‚erfahrungsorientierten Lernens‘ neu stellen.