

Kompetenzentwicklung – eine Aufgabe für das gesamte Erwerbsleben

Problem

Gegenwärtig vollzieht sich der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Das wird damit begründet, dass die Innovationszyklen kürzer werden. Wissen gewinnt an Bedeutung und wird als Wertschöpfungsfaktor bezeichnet, der Wettbewerbsvorteile bringt. Es ist an Personen gebunden und entsteht in diesen. Die Weiterentwicklung des Wissens der Mitarbeiter und die Erzeugung neuen Wissens durch sie werden zu einer kritischen Ressource für den Unternehmenserfolg. Lernen wird deshalb zu einer Daueranforderung. Für die Kennzeichnung der erforderlichen Qualität des Lernens wird in jüngerer Zeit zunehmend der Kompetenzbegriff bemüht. Eine gute Qualifizierung als Eintrittsvoraussetzung in den Beruf reicht nicht mehr aus. Die Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen wird erforderlich. Kompetenz betont im Unterschied zu Qualifikation, mit der die Aneignung in einem Curriculum fixierter Inhalte beschrieben wird, die Motivation und Befähigung zur selbständigen Erweiterung von Wissen und Können, die wesentlich durch selbst organisierte Lernprozesse erfolgt. Mit dem Kompetenzbegriff wird das Merkmal der Ganzheitlichkeit (Sonntag/Schaper 1999), die Gebundenheit an die Entwicklung sozialer Systeme und die Veränderung von Tätigkeiten in diesen (Ulich 1999) und immer auch ein gewisses Abstraktions- und Allgemeinsniveau von Befähigungen ausgedrückt, also ihre Übertragbarkeit. Kompetenz beschreibt im Unterschied zur Performanz die Kapazität einer Person zur Bewältigung von Aufgaben in einem Bereich. Das selbst organisierte Lernen, das einen wesentlichen Mechanismus der Entwicklung von Kompetenz beschreibt (Sauter 1994; Erpenbeck 1997) ist durch eine enge Verzahnung von Motivation und Lernen charakterisiert. Die besondere Spezifik der Motivation besteht in einer Offenheit für neue Aufgaben und Bedingungen. Motivation äußert sich dabei einem Sich-zuständig-Fühlen für neue Aufgaben, in einer Selbsterklärung der Zuständigkeit für diese (Bergmann 1999). (Vgl. Abbildung 1, S. 2)

Das erfordert, vorhandenes Wissen neu, nämlich gemäß neuen Aufgabenzielen zu organisieren und fehlendes Wissen durch Hypothesen bilden und -prüfen und durch Schlussprozesse zu ersetzen.

In der Expertiseforschung ist gezeigt, dass eine hohe Niveaustufe beruflichen Könnens nicht so sehr durch personeninterne Dispositionen, die evtl. auch mit Begabung oder Talent bezeichnet werden, zu erreichen ist, sondern von Lernen und Üben abhängt (Gruber 1994). Nicht zuletzt deshalb wird die Domänenspezifik von Expertise betont und Expertise wird als trainierbar und damit erzeugbar angesehen (Weinert 1996).

Für das Verständnis von Kompetenz ist die Debatte um das implizite Wissen hilfreich. Zahlreiche Forschungsergebnisse belegen die Kontextgebundenheit und Erfahrungsgebundenheit von Kompetenz. Sie sprechen dafür, dass Kompetenz wesentlich über die Aneignung expliziten Wissens hinausgeht. Implizites Wissen als nicht ohne weiteres verbalisierbares Wissen, als implizites Regelwissen und Gedächtnis hat eine regulative Funktion im Handeln. In mehre-

AUSSCHREIBUNGEN

Zur Realisierung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms

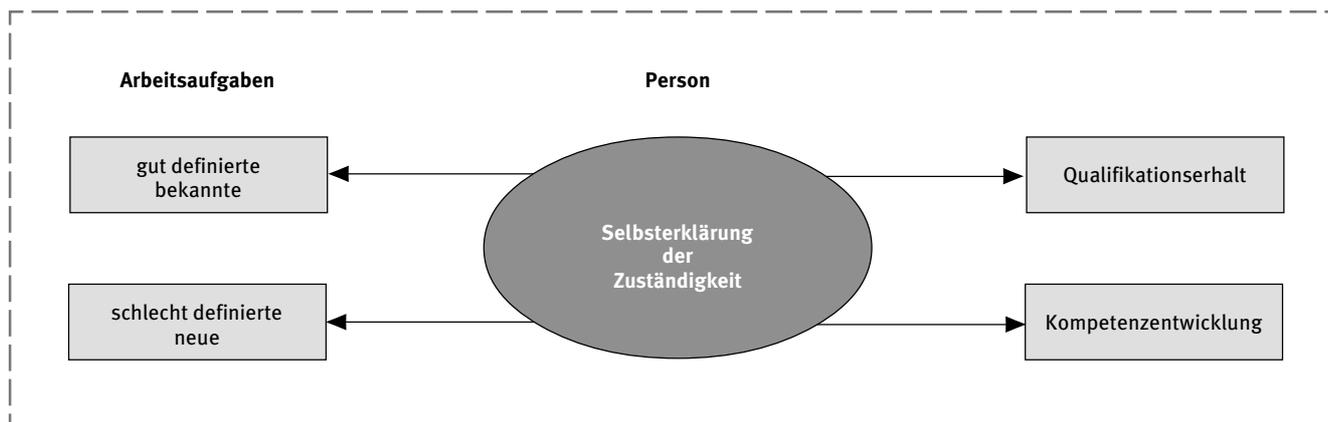
„Lernkultur
Kompetenzentwicklung“

werden Projekte ausgeschrieben.

Kurzfassungen der
Ausschreibungstexte finden Sie
auf den Seiten 13 bis 19.

Abbildung 1

Qualifikationserhalt und Kompetenzentwicklung als Folge der Selbsterklärung der Zuständigkeit für Aufgaben (Bergmann 1999)



ren Experimenten ist die Unfähigkeit von Personen, Wissen trotz beträchtlicher praktischer Kompetenz zu verbalisieren, belegt. Auch fehlende oder negative Korrelationen zwischen Maßen für explizites Wissen und Performanzmaßen sind ein Ausdruck dafür, dass Können wesentlich über messbares explizites Wissen hinausgeht (zusammenfassend siehe Neuweg 1999).

Eine Kompetenzentwicklung gelingt nicht allein mit traditionellen Formen der Aus- und Weiterbildung. Diese halten in Deutschland angesichts struktureller und kurzzyklischer Veränderungsprozesse mit den Anforderungen einer innovierenden Gesellschaft nicht mehr Schritt. Baitsch (1999, S. 255) nennt als Gründe für eine zunehmend skeptische Haltung gegenüber der klassischen Aus- und Weiterbildung ihre Praxisferne, ihre reagierende statt antizipierende Ausrichtung, die Punktualität der Lernintervention, die klassisch pädagogisierenden Lehr- und Lernmodelle und die situative Unspezifität. Diese Probleme kennzeichnen eine ambivalente Entwicklung. Auf der einen Seite werden Wissen und Kompetenz der Mitarbeiter immer wichtiger. Aber es gibt zwei Schwierigkeiten. Die klassische Vermittlung von Wissen in Seminaren wird als nicht ausreichend eingeschätzt. Zusätzlich führen die Veränderungen in der Arbeitswelt dazu, dass spezifische Barrieren bzw. Konfliktfelder für die Entwicklung beruflicher Kompetenz entstehen. Zu diesen gehören:

Erstens: Die veränderte Schnittstelle zwischen Bildung und Arbeit

Das für den Arbeitsprozess erforderliche Wissen verändert sich rascher und wird immer spezifischer. Es kann vom Bildungssystem nicht mehr ausreichend bereitgestellt werden. Die spezifische Fach- und Methodenausbildung wird immer mehr in den Arbeitsprozess verlagert. Traineeprogramme für ausgebildete neu eingestellte Personen in Organisationen belegen das. Deshalb werden Kompetenzentwicklungswege mit einer stärkeren Handlungsnähe thematisiert und mit Begriffen wie Learning by Doing und Lernen im Prozess der Arbeit beschrieben. Die Angemessenheit und Wirksamkeit solcher Maßnahmen ist jedoch nicht pauschal zu bestätigen, sondern benötigt Voraussetzungen.

Zweitens: Höhere Lernanforderungen bei personalarmen Strukturen

Lernanforderungen werden höher, weil im Zeitalter der Globalisierung in den Industrienationen dominierend Arbeitsaufgaben verbleiben, die im High-Tech-Bereich angesiedelt sind, die mit der Entwicklung innovativer Produkte und Dienstleistungen und deren kundenwunschbezogener Modifikation zusammenhängen. Diese sind problemhaltig. Massenfertigungen, die eher Routineanforderungen enthalten, werden bevorzugt in Niedriglohnländern ausgelagert. Zusätzlich findet eine Beschleunigung der Veränderung der Arbeitsmittel, Produkte und Organisationsstrukturen statt (Backhaus/Gruner 1994; v. Braun 1994). Auch das führt nicht nur zu umfangreicheren, sondern auch zu mehr problemhaltigen Lernanforderungen und hat zur Folge, dass Mitarbeiter in diesen Veränderungsprozessen die Rolle des Problemanalytikers und Problemlösers übernehmen müssen. Arbeitsmethoden sind weiterzuentwickeln und zu optimieren. Diese Lernprozesse vom Typ des Problemlösens sind aber zeitaufwendig. Sie erfordern Reflektionen, die Umstrukturierung von Wissen sowie das Beschaffen und Erzeugen von fehlendem Wissen. Aber gleichzeitig ist die Einführung schlanker Personalstrukturen zu beobachten. Sie hat eine Vergrößerung der Verantwortungsbereiche der einzelnen Mitarbeiter zur Folge. Die Arbeitsintensität steigt und die Aufgaben können oft nur durch Mehrarbeit bewältigt werden. Die zahlreichen Überstunden belegen dies. Der Konflikt für die Kompetenzentwicklung besteht darin, dass die Zeit für die Bewältigung umfangreicher und problemhaltiger Lernanforderungen im Prozess der Arbeit fehlt oder geringer wird. Lernen funktioniert aber zeitlich nicht zum Nulltarif.

Drittens: Neue Beschäftigungsformen erschweren den Erwerb von Expertise

Die Veränderungstrends in der Arbeitsgesellschaft haben auch wachsende Vielfalt an neuen Beschäftigungsformen hervorgebracht. Befristete Arbeitsverträge und Leiharbeit gehören dazu. Solche Beschäftigungsformen erschweren aber eine berufliche Zukunftsplanung. Die Expertiseforschung belegt mehrjährige intensive Arbeit auf einem Gebiet sowie die Bereitschaft zum Ausprobieren von

Neuem als Voraussetzung für die Entwicklung von Könnerschaft. Das Ausprobieren von Neuem kann aber auch zu Misserfolgen führen. Für Aufwand-Nutzen-Kalkulationen, die für die Planung des Erwerbslebens ebenfalls zu unterstellen sind, muss das Ziel eine gewisse Attraktivität haben, wenn vorübergehende Misserfolge und überdurchschnittliche Anstrengungen in Kauf genommen werden sollen. Zu der Frage, wie realistisch es ist, bei mehrfachem Wechseln der Tätigkeitsfelder hohe Kompetenz bzw. Expertise zu erreichen, fehlen bisher empirische Befunde.

Spezifische Anforderungen an die Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft

In der Wissensgesellschaft sind Arbeitsaufgaben zunehmend organisationsspezifisch und veränderlich. Ihre Bewältigung erfolgt wissensbasiert. Wissen entsteht während des Handelns in Personen und ist zunächst kontextgebunden. Es betrifft nicht nur das frei konvertierbare explizite Wissen. Das ist nur die Spitze des Eisbergs. Das implizite, im Tätigkeitsvollzug erworbene Erfahrungswissen erhält anteilmäßig eine größere Bedeutung. In japanischen Managementkonzepten wird aufgrund der Subjektgebundenheit von Wissen die Notwendigkeit seines Austauschs und seiner Kommunikation betont (Nonaka/Takeuchi 1997). Kernbelegschaften von Organisationen werden wegen der Bedeutung von Wissen auch als Wissenskapital bezeichnet. Die Weiterentwicklung des Wissens der Mitarbeiter und die Erzeugung neuen Wissens durch sie werden zu einer kritischen Ressource für den Unternehmenserfolg. Wenn diese Ressource genutzt werden soll, dann sind mehrere Transferprozesse erfolgreich zu bewältigen, und zwar

- der Transfer individuellen Wissens in Wissen von Arbeitsgruppen. Das erfordert auf der individuellen Ebene den Transfer von implizitem Wissen in explizites. Dafür kommt der begrifflichen bzw. symbolischen Fassung von Wissen und seine Überführung in Regeln eine große Bedeutung zu. Das ist die Voraussetzung für seine Kommunizierbarkeit und eine vergleichbare Interpretation einzelner Wissensbestandteile in Arbeitsgruppen.
- der Transfer des Wissens zwischen Projekten. Bei der Bearbeitung eines jeden Projekts wird neues Wissen entwickelt. Ein Teil davon ist für die Bearbeitung neuer Projekte hilfreich. Eine Übertragung gelingt aber nicht ohne Veränderung oder Modifikation des Wissens. Es ist ein schwieriger und Zeit beanspruchender Lernprozess, um zu entscheiden, welches bei der Bearbeitung von Projekt A gewonnene Wissen in welcher Verallgemeinerung oder Modifikation für die Bearbeitung des Projekts B nützlich ist.
- der Transfer des Wissens von Arbeitsgruppen in Regeln und Routinen der Organisation, so dass dieses Wissen erhalten bleibt, wenn Individuen diese Organisation verlassen.

Diese aufgaben- und projektbezogene Wissenserzeugung und diese mehrstufigen Wissenstransfers sind anspruchsvolle Lernprozesse,

überwiegend vom Typ des Problemlösens. Sie erfordern Zeit und sie funktionieren nur mit motivierten Mitarbeitern.

Die für die Selbstoptimierung des Wissens und der Kompetenz erforderliche Motivation ist intrinsische Motivation, die entwickelbar ist durch anspruchsvolle Arbeitsaufgaben mit Spielräumen und die Möglichkeit einer Perspektivplanung der eigenen Erwerbsbiografie.

Wenn Mitarbeiter als Problemanalysierer ihrer eigenen Arbeit Wissenslücken selbst aufspüren und daraus fehlendes Wissen selbst beschaffen oder erzeugen sollen, so sind das anspruchsvolle, auch mit Anstrengung verbundene, Lernprozesse. Sie können nicht hierarchisch durch Anweisungen von Vorgesetzten gemanagt werden, denn Vorgesetzte verfügen nicht über das benötigte Handlungswissen. Diese Anstrengung wird aufgebracht, wenn es sich lohnt. Das ist der Fall, wenn sie für das Erreichen persönlicher Ziele als nützlich eingeschätzt werden. Die eigene berufliche Entwicklung kann ein wichtiges persönliches Ziel sein und ist natürlich ein längerfristiges Ziel. In der Expertiseforschung ist gezeigt, dass die Entwicklung von Expertise längerfristig verläuft und eine intensive Auseinandersetzung mit einem Gebiet voraussetzt. „Ohne Fleiß kein Preis“ ist das Motto, das mehrere Autoren als Wurzel des Expertentums und Bedingung hoher Kompetenz ansehen (Anderson 1996; Weinert 1996).

Wege der Verzahnung von Arbeit und Lernen

Eine enge Verzahnung von Arbeit und Lernen ist für die Entwicklung beruflicher Kompetenz entscheidend, weil Kompetenz sehr viel mehr ist als explizites Wissen, das sehr ökonomisch in institutioneller Aus- und Weiterbildung angeeignet werden kann. Es enthält zusätzlich implizites oder Erfahrungswissen, das tätigkeitsbezogen und kontextspezifisch ist. Kompetente Personen zeichnen sich auch durch eine gelungene Feinabstimmung des Wissens im Handeln aus, die an einer Flüssigkeit und Effizienz von Handlungen erkennbar ist. Dies wird nur erreicht, wenn durch Ausnutzen von Entscheidungsspielräumen Varianten von Arbeitsmethoden erprobt werden und es so zu einer Selbstoptimierung kommt. Das hat aber motivationale Voraussetzungen und geht lediglich, wenn diese Optimierung von Arbeitsmethoden als wichtig und lohnend eingeschätzt wird. Kompetenzentwicklung funktioniert nur, wenn sie für die Personen wichtig ist. Diese (emotionale) Wertung ermöglicht es, dass personelle Ressourcen, z. B. Lernanstrengungen, mobilisiert werden (Bergmann 2000). Ein solches Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Prozesse in Kompetenzentwicklungen bedarf der Einbettung in einen Kontext, der für die betroffene Person eine Perspektivplanung und damit Verwertungen der Resultate der Kompetenzentwicklung zulässt. Deshalb sind Kompetenzentwicklungswege besonders wirksam, mit denen die Verzahnung von

Arbeit und Lernen und somit die Anwendbarkeit von Lernresultaten im Arbeitsprozess erlebt wird. Drei Wege werden erläutert:

Erstens: Kompetenzentwicklung durch Aufgaben- und Organisationsgestaltung

In der Arbeits- und Organisationspsychologie wird seit langem die Auffassung vertreten, dass die Beschaffenheit von Berufsaufgaben für die Entwicklung der Gesundheit und Kompetenz von Mitarbeitern im Unternehmen eine große Bedeutung hat. Das hat Hacker (1991; 1993) veranlasst, die Projektierung von Arbeitsaufgaben als Kernstück der Arbeitsgestaltung zu kennzeichnen. Eine lern- und gesundheitsförderliche Arbeitsinhaltsgestaltung zielt auf „vollständige Aufgaben (so genannte ganzheitliche oder Komplexaufgaben oder qualifizierte Mischarbeiten)“ (Hacker 1996, S. 176, 177).

Arbeitsaufgaben können Lernen herausfordern, wenn sie anspruchsvoll und komplex sind, wenn sie Spielräume für ihre Bearbeitung und damit auch für Optimierungen enthalten.

Arbeitsaufgaben können aber auch Lernen begrenzen, wenn sie nur einen kleinen Teil der Qualifikation der Arbeitenden abfordern, weil die Arbeitsaufgaben einfach sind und ihre Bearbeitung vorgeschrieben ist. Durch die Gestaltung von Arbeitsaufgaben kann deshalb eine Kompetenzentwicklung durch selbst organisiertes Lernen im Prozess der Arbeit herausgefordert werden und das funktioniert nicht zuletzt deshalb, weil die Verwertbarkeit des Gelernten für Erwachsene ein wichtiges Lernmotiv ist. Bei Arbeitsaufgaben mit Spielraum wird der durch Lernen erlangte Effizienzgewinn unmittelbar erlebt und damit ist der Sinn des Lernens evident. Durch restriktive Arbeitsaufgaben kann aber auch Lernen verhindert werden. Eine lernförderliche Infrastruktur in Unternehmen ist aber nicht nur aufgabenabhängig. Eigenschaften der Organisation, die sich beispielsweise in der Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung selbst organisierten Lernens ihrer Mitarbeiter äußern, spielen ebenfalls eine Rolle ebenso wie das Wissensmanagement in Organisationen. Die Effekte arbeitsimmanenter Kompetenzentwicklung lassen sich quantifizieren. Im Rahmen eines Projekts (Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit – Leitung Prof. B. Bergmann) wurde eine branchenübergreifende Querschnittsuntersuchung an Erwerbstätigen mit mehrjähriger Berufserfahrung durchgeführt, indem entsprechend eines korrelativen Designs für jede Person eine mehrdimensionale quantifizierende Analyse ihrer Arbeitssituation im Hinblick auf die enthaltenen Lernpotenzen und eine mehrdimensionale quantifizierende Beschreibung des Selbstkonzepts beruflicher Kompetenz durchgeführt wurden. Mit Hilfe multipler Regressionsanalysen wurde die Höhe der Varianzaufklärung von Kriterien des Selbstkonzepts beruflicher Kompetenz durch die Lernhaltigkeit der Arbeitssituation bestimmt. Die Ergebnisse zeigen für eine Stichprobe von Facharbeitern eine Varianzaufklärung von Kriterien des Selbstkonzepts beruflicher Kompetenz zwischen 23 Prozent und 46 Prozent (Bergmann u. a. 2000). Diese Tatsache weist darauf hin, dass gestaltbare Eigenschaften der Arbeitssituation mit Niveaustufen von Kompetenzindikatoren zusammenhängen.

Zweitens: Kompetenzentwicklung durch einen Zeitzuschlag für Lernen in der Arbeit

Eine Schlussfolgerung aus den veränderten Anforderungen an die Kompetenzentwicklung kann darin bestehen, die anspruchsvollen und zu wesentlichen Teilen durch selbst organisierte Lernprozesse zu bewältigenden Lernanforderungen durch einen Zeitzuschlag für ein Lernen in der Arbeit anzuerkennen. Das bedeutet, die Arbeitszeit nicht vollständig mit der Aufgabebearbeitung zu füllen, sondern beispielsweise 10 Prozent für Lernen zu verwenden. Geeignete Lernformen sind das Lernen in Problemlösegruppen. Sie gestatten es, regelmäßig durchgeführt, über Erfahrungen und Veränderungen im Arbeitsprozess zu reflektieren, implizites Wissen in explizites Wissen zu transformieren und darüber hinaus einen Austausch individueller Lernresultate in Arbeitsgruppen vorzunehmen und damit ein Lernen nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit zu organisieren. Das hat zusätzlich zu der Wertung neuen Wissens in wichtig und erhaltenswürdig oder sehr speziell bzw. nicht erhaltenswürdig einen motivationalen Effekt. Arbeitende werden als Teilnehmende an solchen Lernformen als Experten ihrer Arbeit anerkannt. Das motiviert. Außerdem erfordert die in Problemlösegruppenarbeit organisierte Kommunikation über arbeitsbezogenes Wissen dessen sprachliche Fassung. Die damit geforderte begriffliche Kodierung eigenen Wissens fördert ein schärferes Denken sowie analytisches Vorgehen. Bereits zur Gewohnheit gewordene Handlungen werden auf diese Weise auf die bewusste Ebene angehoben und können dadurch optimiert werden. Fehlinterpretationen von Wissen werden über dessen begriffliche Fassung erkennbar und können korrigiert werden. So wird das Wissen in einer der Arbeitsgruppe verständlichen Form kommuniziert und dadurch werden Transferprobleme minimiert.

Das Gewähren eines Zeitzuschlags für Lernen in der Arbeit entspricht einer anderen Strategie der Personalplanung als die übliche radikale Verschlinkung der Personalstrukturen. Sie dürfte ein zukunftsfähiger Weg der Kompetenzentwicklung sein. Dafür sprechen u. a. Befunde von Cascio (1998). Er hat das Konfliktpotenzial personalarmer Strukturen für die Kompetenzentwicklung im Beruf deutlich gemacht, indem er für die USA an umfangreichen Stichproben mit Lisrel-Analysen gezeigt hat, dass bei Downsizing-Maßnahmen keinerlei signifikante Pfade zu finden waren, die dafür gesprochen hätten, dass Personalentlassungen zur Gewinnentwicklung der Firmen, für die ja wohl innovative Produkte eine Voraussetzung sind, beigetragen haben. Ein Zeitzuschlag zur Bewältigung der umfangreicher gewordenen Lernprozesse in der Arbeit kann als Investition in Humanressourcen interpretiert werden. Die für die Innovationsfähigkeit von Organisationen gewünschte Spitze an Kompetenz setzt auch Breite voraus. Patterson und West (1998) haben belegt, dass Investitionen in Humanressourcen Einfluss auf die Ökonomie haben. Mit hierarchischen multiplen Regressionsanalysen haben sie gezeigt, dass Unterschiede im Umsatz und den Gewinnraten von Firmen bis zu 16 Prozent auf Unterschiede in den Maßnahmen zur Arbeitsgestaltung, zu Training und Selektion zurückgeführt werden können.

Drittens Kompetenzentwicklung durch aufgaben- und zielgruppenspezifische Trainingsmaßnahmen

Ein weiterer Weg einer Kompetenzentwicklung nach der Philosophie der Verzahnung von Arbeit und Lernen besteht in aufgaben- und zielgruppenspezifischen Trainingsmaßnahmen als eine Form interner Qualifizierungsmaßnahmen. Sie setzen Bedarfsanalysen voraus und erfordern eine auf die konkreten Anforderungen zugeschnittene Lern- und Transferunterstützung (Bergmann 1999). Sie benötigen in der Vorbereitung mehr Aufwand, sind aber ein Weg, das Problem der Übertragung von Lernresultaten aus Bildungsmaßnahmen an den Arbeitsplatz zu lösen. Baldwin und Ford (1988) geben die Transferquote von Weiterbildungsmaßnahmen mit nur 10 Prozent an. Diese Quote kann überboten werden, wenn der Trainingskontext dem Arbeitskontext ähnlicher gestaltet wird. Das gelingt, indem der konkrete Trainingsbedarf ausgewiesen wird. Die Abbildung 2 veranschaulicht das schematisch.

Der Trainingsbedarf betrifft in der Regel nur eine Teilmenge der Arbeitsanforderungen. Werden diese identifiziert, dann kann ein Trainingsprogramm sehr zeitökonomisch gestaltet werden, weil Ballast in Form des erneuten Trainings vorhandener Fähigkeiten entfällt. Die Konzentration auf neue Inhalte für die Trainingsteilnehmer ist auch die Basis dafür, die persönliche Kompetenzentwicklung durch Training erlebbar zu machen und motiviert so. Eine Konzipierung von Trainingsprogrammen auf der Basis des konkret für eine Arbeitsgruppe und deren Arbeitsaufgaben ermittelten Bedarfs kann sich an zwei Überlegungen orientieren:

- Das Training wird als Simulationstraining durchgeführt. Die Simulation von Arbeitsaufgaben mit Lernbedarf bietet die Möglichkeit, durch ihre Gestaltung und Abfolge die gewünschten Lernprozesse zu unterstützen. Sie ermöglicht darüber hinaus eine informationsreiche Gestaltung von Rückmeldungen, weil für simulierte Aufgaben aufgrund ihrer bekannten Struktur eine Bewertung des Vorgehens differenziert erfolgen kann.
- Das Training sollte theoretisches Wissen zur Förderung von Transfer umsetzen. Es ist exemplarisch gezeigt, dass auf diese Weise das Transferproblem gelöst werden kann (Bergmann/Zehrt 1999). Für Trainingsmaßnahmen sind Wirksamkeitsprüfungen unerlässlich. Dafür reichen Beurteilungsbögen nicht aus, die zum Teil abfällig als „happy sheets“ bezeichnet werden. Das Einholen von Akzeptanz- und Zufriedenheitseinschätzungen der Trainingsteilnehmer zu einem Trainingsprogramm ist

Abbildung 2

Schematische Darstellung des Ausweisens des Trainingsbedarfs in Form der Identifizierung von Arbeitsaufgaben, für deren Bearbeitung Wissen und Können zurzeit nicht ausreichen (Bergmann 1999)



wichtig, denn nur, wenn das Programm akzeptiert wird, ist eine gute Trainingsmotivation zu erwarten. Diese ist die Voraussetzung dafür, dass gelernt wird. Der Lernzuwachs durch das Training, differenziert nach Wissensgewinn, Fähigkeitsentwicklung und evtl. auch Einstellungsbildung ist aber extra auszuweisen als Binnenerfolg des Trainings. Dieser ist wiederum die Voraussetzung für einen Transfer an den Arbeitsplatz. Nur dann, wenn etwas gelernt wurde, kann etwas transferiert werden. Ein Transfererfolg ist schließlich die Bedingung dafür, dass sich Trainingsresultate in betriebswirtschaftlichen Kennziffern nachweisen lassen, z. B. an Kriterien der Produktqualität, der Termintreue oder Arbeitsproduktivität. Für einen konkreten Prozess der Erzeugung von Produkten oder Dienstleistungen sind Zielkriterien für die Evaluation zu begründen. Auch das ist in Bedarfsanalysen zu leisten und es muss entlang der Wirkungskette geschehen, die von der Einsicht in einen Lernbedarf, über einen Lerngewinn, den Transfer des Lerngewinns an den Arbeitsplatz bis zu betriebswirtschaftlichen Kennziffern reicht. Nur so kann mit dem schwierigen Zurechnungsproblem betriebswirtschaftlicher Kennziffern umgegangen werden.

Literatur

- Anderson, J. R.: Kognitive Psychologie. Heidelberg 1996
- Backhaus, K.; Gruner, K.: Epidemie des Zeitwettbewerbs. In: Backhaus, K.; Bonus, H. (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Traum der Schildkröte. Stuttgart 1994, S. 19-46
- Baitsch, C.: Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 253-274
- Baldwin, T.; Ford, J. K.: Transfer of Training. *Personel Psychology*, 41, 1988, pp. 63-105
- Bergmann, B.; Fritsch, A.; Göpfert, P.; Richter, F.; Wardanjan, B.; Wilczek, S.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. edition QUEM, Band 11. Münster, New York, München, Berlin 2000
- Bergmann, B.; Zehrt, P.: Transferbefähigung als Ziel eines Störungsdiagnostetrainings. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 43, 1999, S. 180-192
- Bergmann, B.: Training für den Arbeitsprozess – Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme. Zürich 1999
- Bergmann, B.: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Wieland, R.; Scherer, K. (Hrsg.): Arbeitswelten von morgen. Opladen 2000, S. 109-116
- Braun, C.-F. von: Der Innovationskrieg. München 1994
- Cascio, W.: Learning from outcomes: financial experiences of 311 firms that have downsized. In: Gowing, M. K.; Kraft, J. D.; Quick, J. C. (Eds.): The new organizational reality. Downsizing, restructuring, and revitalizing. Washington, D.C. 1998, pp. 55-70

- Erpenbeck, J.*: Selbstgesteuertes selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 310-316
- Gruber, H.*: Expertise: Modelle und empirische Untersuchungen. Opladen 1994
- Hacker, W.*: Projektieren von Arbeitstätigkeiten. Möglichkeiten – Probleme – Grenzen. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Jahrgang 1991, 4, S. 193-198
- Hacker, W.*: Projektieren von Arbeitstätigkeiten. Möglichkeiten, Probleme, Grenzen. In: Gebert, A.; Hacker, W. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie 1991 in Dresden. 1993, S. 99-108
- Hacker, W.*: Erwerbsarbeit der Zukunft – Zukunft der Erwerbsarbeit: Zusammenfassende arbeitswissenschaftliche Aspekte und weiterführende Aufgaben. In: Hacker, W. (Hrsg.): Erwerbsarbeit der Zukunft auch für Ältere? Zürich 1996, S. 175-208
- Neuweg, H. G.*: Könnerschaft und implizites Wissen. Münster, New York, München, Berlin 1999
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.*: Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a. M. 1997
- Patterson, M. J.; West, M.*: Human resource management practices, employee attitudes and company performance. In: Proceedings of the 1st Work Psychology Conference. Sheffield 1998
- Sauter, W.*: Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter. Weinheim 1994
- Sonntag, Kh.; Schaper, N.*: Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sonntag, Kh. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1999, S. 211-244
- Ulich, E.*: Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit – Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Sonntag, Kh. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1999, S. 123-153
- Weinert, F. E.*: Warum, wozu und wodurch sollte zum Lernen motiviert werden? In: Spiel, C.; Kastner-Koller, U.; Reimann, P. (Hrsg.): Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 5-14
- Bärbel Bergmann*

Lernen in Weiterbildungseinrichtungen

Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung

Ordnungspolitische Rahmenbedingungen

Vor dem Hintergrund von deutlich erkennbaren „Grenzen institutionalisierten Lernens“ in der heutigen Transformationsgesellschaft, wie sie insbesondere in den „Maßnahmekulturen“ arbeitsmarktbezogener Qualifizierung auftreten, gehört eine institutionenkritische Attitude seit geraumer Zeit schon fast zum guten Ton. Sie ist die Reaktion auf eine Phase unterschiedlichster „Qualifizierungsoffensiven“, bei denen die Weiterbildung in Bezug auf ihre Lösungskapazität für politisch-strukturelle Problemlagen mit überzogenen Erwartungen überfordert wurde. Einen dramatischen Höhepunkt fand dies im Zuge der Vereinigung Deutschlands, aber noch immer werden „Offensiven“ ausgerufen, ohne sich über deren lerntheoretischen Unsinn viel Rechenschaft abzulegen. Inzwischen schlägt jedoch die Überdehnung arbeitsmarktpolitischer Instrumente der Umschulung, Fortbildung und weiterbildender Berufsqualifizierung in Enttäuschung, Resignation oder Ressentiment um. Bemerkenswerterweise sind hier oft gerade diejenigen Wortführer einer radikal formulierten Institutionenkritik, die einst zum Entstehen eines technokratisch begründeten „Mythos Weiterbildung“ beigetragen hatten.

Veränderungsanforderungen an Institutionen der Weiterbildung

dürfen daher nicht nur in ihren einzelnen Argumenten nachvollzogen, sondern müssen auch in Bezug auf ihr zugrundeliegendes Gesellschaftsbild und ihre politischen Intentionen beurteilt werden. Problemdiagnosen und Lösungskonzepte stehen notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen einer Strömung zur „De-Institutionalisierung“ der Weiterbildung einerseits und einem Beharren auf dem fragwürdig gewordenen Instruktionsparadigma und der ihr entsprechenden Maßnahmekultur in bestimmten Feldern der Weiterbildungspraxis andererseits. Beide Argumentationsrichtungen erweisen sich letztlich als innovationsfeindlich, besonders problematisch wirken sie jedoch in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel.

Ein prinzipielles Infragestellen der bisherigen Institutionalisierung und Professionalisierung von Weiterbildung in Verbindung mit der Forderung, die Verantwortung für lebenslanges Lernen auf die individuellen Lerner und ihre lebensweltlichen Praxiskontexte zu verlagern, unterschlägt den strukturellen Unterstützungsbedarf, wie er für anspruchsvolle Prozesse selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens nachweisbar ist. Vor allem gilt dies, wenn gesellschaftliches Interesse an einer Mindestqualität des Lernens besteht und man sich nicht mit beiläufigem Lernen „en passant“ unter ständigem Anpassungsdruck zufrieden geben will. Ein Verzicht auf

pädagogische Stützungsstrukturen geht von unterkomplexen Lernanforderungen aus und ist blind gegenüber der Notwendigkeit, dass gerade in gesellschaftlicher Transformation Freiräume für eine reflexive Neuorientierung und alltagsentlastende Gestaltungsräume für bislang ungewohnte Lernformen geschaffen werden müssen. Forderungen in Richtung auf eine De-Institutionalisierung von Weiterbildung verwechseln daher eine zutreffende Kritik an überholten Institutionen mit der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen als einem grundsätzlichen Erfordernis. Eine erwachsenepädagogisch formulierte Kritik an den Institutionen beruflicher Weiterbildung hingegen betont den Rückstand beim Aufbau einer entwicklungsbegleitenden, lernförderlichen Infrastruktur, wie sie gegenwärtig als „neue Lernkultur“ gefordert wird. Hier ist energische Aufbauarbeit zu leisten, allerdings nicht mehr in den üblichen, standardisierten Angeboten. Neue Formen der Institutionalisierung berufsbegleitenden Lernens werden nur noch ausnahmsweise in Form lehrstoffbezogener Curricula, sondern in zielgenerierenden Lernarrangements konzipiert sein, die sich als Rahmen für selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen im Sinne eines Erwerbs von Selbstlernkompetenz eignen müssen.

Die heutige „Gretchen-Frage“ in der Bildungspolitik: „Sind die Weiterbildungsinstitutionen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen hinreichend lernfähig?“ stellt sich vor dem Hintergrund der skizzierten bildungspolitischen Situation als eine unzulässige polemische Zuspitzung heraus. Es gilt, genauer zu differenzieren und dabei auf den jeweiligen Veränderungskontext zu achten: Welchen strukturellen Zumutungen und politischen Erwartungen sehen sich die Weiterbildungseinrichtungen eigentlich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage gegenüber? Befinden sie sich überhaupt in einem politischen Kontext, der auf Entwicklungsförderung und damit auf lernförderliche Unterstützung gerichtet ist? Schließlich kann es in diesem Zusammenhang doch nicht darum gehen, die Einrichtungen der Weiterbildung vor die Alternative zwischen panischer Anpassung und heroischem Untergang zu stellen. Hierfür gäbe es zudem keine legitime Instanz. Außerdem müssten sich derartige Drohgebärden den Vorwurf gefallen lassen, dass sie hierdurch selber zu Entwicklungsblockaden beitragen und innovationshemmend wirken.

Die von Seiten der Weiterbildungspraxis immer wieder gestellte skeptische Frage nach den ordnungspolitischen Intentionen und Rahmenbedingungen der gegenwärtigen institutionellen Umbruchphase in der Weiterbildung scheint mittlerweile geklärt zu sein. Unterschwelligen Tendenzen in Richtung auf De-Institutionalisierung wurden in den zahlreichen Programmen auf Bundes- und Länderebene eine klare Absage erteilt. Nicht zuletzt mit dem Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und hierbei insbesondere im Schwerpunktbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ wurde ein deutliches Signal in Richtung auf eine qualitative Fortentwicklung von bewährten Institutionen beruflicher Weiterbildung gesetzt: Es geht nicht um eine Zurücknahme der Institutionalisierung und Professionalisierung zugunsten von individual-

isiertem Lernen in Alltagskontexten, sondern um eine bewusstere Ausgestaltung unterschiedlicher Varianten von lernförderlichen Strukturen, sei es in Bezug auf größere Praxisnähe, sei es in Richtung einer reflexiven Distanzierung von Alltagszwängen. Lernorganisation hat beide Pole in ihrem Anforderungsprofil zu berücksichtigen. Gerade dies stellt die bildungspolitische Herausforderung für die bisherigen Institutionen dar. Ihnen wird über eine konventionelle Verortung hinaus eine bewusstere Standortbestimmung und fachliche Legitimation ihrer Arbeit abverlangt. „Lernorganisation als lernende Organisation“ steht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen unter der Anforderung, nachweisen zu können, wo und in welcher Weise sie für ihre Bildungsadressaten jenseits von blinder Anpassung tatsächlich lernförderliche Strukturen bietet. In Bezug auf ihre primäre Funktion, nämlich „lernförderlich“ zu wirken, ist nun zu erproben, wie sie diesen institutionellen Auftrag auf bislang unbekannte Leistungsbereiche zu übertragen und konzeptionell zu optimieren vermögen. An diesem Punkt setzen die gegenwärtigen bildungspolitischen Anforderungen an. Die hierzu erforderliche Selbstklärung und Wirksamkeitsanalyse in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung ist daher eingebettet in eine breit angelegte Programmatik der „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und weiterer bildungspolitischer Programme. In ihnen werden einerseits Leitziele – wie Unterstützung von Selbstlernkompetenz und selbst organisiertem Lernen, Öffnung der Institutionen in bildungsbereichsübergreifenden, regional vernetzten Strukturen sowie Orientierung an Prozessen lebenslangen Lernens – als Anforderungen vorgegeben. In mittlerer Sicht wird man diese Anforderungen sicherlich als Kriterien der Qualitätsentwicklung und damit von Finanzierungsregelungen fassen und verwaltungstechnisch operationalisieren. Innerhalb dieser ordnungspolitischen Programmatik, die auch europäische Dimensionen hat, besteht indes ein breiter Spielraum für die praktische Realisierung der Leitprinzipien und für einen komplexen institutionellen Lernprozess, der eine aktive Gestaltung auf Seiten der Einrichtungen und ihrer Träger erforderlich macht. Ordnungspolitik bietet daher gegenwärtig durch ihre Zielvorgaben durchaus entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen, bei denen nun von hohem Interesse ist, wie die Weiterbildungspraxis darauf reagiert und auf welche Weise sie es versteht, sie auf der Ebene von „Organisationspolitik“ in den Gestaltungsbereichen von Personalentwicklung und Angebotsentwicklung zu nutzen.

In Bezug auf diese Frage bot das 3. Zukunftsforum „Arbeiten und Lernen“ in seiner Arbeitsgruppe 1: „PE/OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit“ im Forum 6 zum Thema „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ die Möglichkeit, sich ein realistisches Bild von den gegenwärtigen Reaktionen und ersten Entwicklungsansätzen zu machen. Mit welchen Veränderungsanforderungen sehen sich die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung zur Zeit konfrontiert? Wie wird der Veränderungsdruck wahrgenommen und gedeutet und wie wird er bereits im Zuge der Veränderungsprozesse als struktureller Lernanlass genutzt?

An der gemeinsamen Problembeschreibung und der Formulierung

der unterschiedlichen Antworten waren gut achtzig Experten aus Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie aus Beratungsprojekten beteiligt. Vor dem breiten Hintergrund einschlägiger theoretischer wie praktischer Fachkompetenz wurden zunächst die wichtigsten Veränderungsanforderungen in einem Brainstorming-Verfahren erarbeitet und als Anforderungsprofil zusammengefasst. In der daran anschließenden Fachdiskussion wurde versucht, zu einer gemeinsamen Deutung der gegenwärtigen Problemlage institutionalisierten Lernens zu gelangen und daran Entwicklungsziele zu beschreiben, die einer Unterstützung durch Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung bedürfen. Im Folgenden werden einige der diskutierten Punkte zusammenfassend dargestellt.

Dimensionen im Strukturwandel von Weiterbildungseinrichtungen

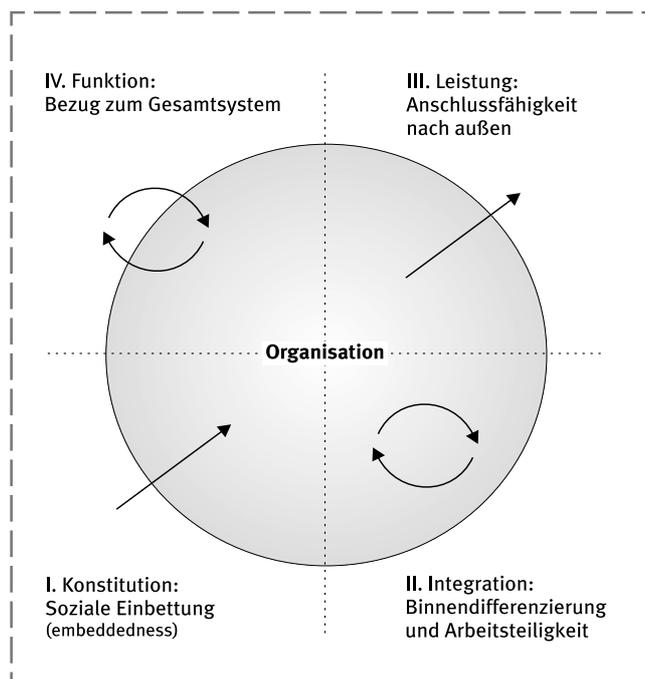
Ausgangspunkt der Arbeitsgruppe war die gemeinsame Überzeugung, dass Einrichtungen der Weiterbildung entscheidend zur Förderung selbst organisierten Lernens Erwachsener, zur Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen und zur Entwicklung regionaler Lernkulturen beitragen können. Um diesen Part zu leisten, müssen sie jedoch ihre eigene Innovations- und Lernfähigkeit sichern. Erfahrungen, die bei Konzepten der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung bereits gemacht wurden, sollten dargestellt sowie Ansätze für künftige Gestaltungsaufgaben diskutiert werden. So wurden auch Fragestellungen zur Begleitforschung mit benannt: Mit welchen Konzepten, auf welche Weise und in welche Richtung gestalten Einrichtungen beruflicher Weiterbildung den Verlauf ihrer eigenen Organisationsentwicklung? Welche Schlussfolgerungen für bildungspolitische Rahmenbedingungen entstehen aus den Umgestaltungs- und Diversifizierungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen?

Organisationales Lernen in Weiterbildungseinrichtungen impliziert somit Lernen in einem doppelten Sinne. Im hier geäußerten Selbstanspruch geht es sowohl um das Lernen der Teilnehmer in der Lernsituation und in ihrem beruflichen Umfeld als auch um strukturelles Lernen zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen der Weiterbildungsorganisation. Weiterbildungseinrichtungen sind einerseits dafür da, für ihre Bildungsadressaten lernförderliche Arrangements zu schaffen und sollen sich andererseits auch selber durch strukturellen Wandel lernbereit und lernfähig erweisen. Hat es eine Weiterbildungseinrichtung mit Adressatenbereichen zu tun, deren Lernen in Prozesse organisationalen Wandels eingebettet sind, so bekommt sie es in zweifacher Weise mit Personalentwicklung im Zuge von Organisationsentwicklung zu tun: bei den Adressaten und bei sich selbst. Beide Entwicklungen interferieren und führen zu hoher Komplexität der eingeleiteten Prozesse. Innovationsprobleme im Weiterbildungsbereich stehen daher in einem engen Zusammenhang mit dieser Spiegelungsproblematik:

Wie schaffen wir es, dass sich eine Weiterbildungseinrichtung als entwicklungsförderlicher und -begleitender Dienstleistungsbetrieb versteht und bei der Entwicklung neuer Angebotsformen gleichzeitig den Veränderungsanspruch, den sie anderen stellt, auch auf ihre eigene Entwicklung beziehen kann?

Die derzeitige Situation ist davon gekennzeichnet, dass die politische Programmatik nun sinngemäß in konkretes Handeln zu übertragen ist. Hierzu wird Erfahrungsaustausch und Orientierung an Beispielen von „good practice“ eine wichtige Unterstützung darstellen. Wenn hierbei im Fachdiskurs Unklarheiten und Verständigungsprobleme auftreten, so lassen sie sich in der Regel auf ein zu undifferenziertes Bild von Weiterbildungsorganisation zurückführen. Eine unterkomplexe Beschreibung der Veränderungsprozesse, die oft genug nicht hinreichend auf das spezifisch pädagogische Leistungsprofil der Einrichtung, nämlich auf den „Aufbau lernförderlicher Strukturen“ bezogen ist, bietet keinen hilfreichen Orientierungsrahmen bei der Diagnose und Steuerung des Entwicklungsverlaufs. In einer systemtheoretischen Rekonstruktion hingegen werden in Weiterbildungseinrichtungen vier Dimensionen der Systembildung empirisch beobachtbar, die für den Einfluss auf den Entwicklungsprozess von hoher Bedeutung sind. Bei aller Unterschiedlichkeit der Einzelbewertungen in der Arbeitsgruppe boten sie eine Orientierungsstruktur, an der sich zusammetragen ließ, welche Veränderungsanforderungen im Zuge von Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen gegenwärtig in den Blick genommen werden. (Vgl. die Abbildung)

Abbildung
Dimensionen des Strukturwandels von Weiterbildungseinrichtungen



I. Konstitution

Die erste Dimension bezieht sich auf die Entstehungsbedingungen und lebensweltliche Basis einer spezifischen Weiterbildungsorganisation. Hier geht es um die soziale Einbettung (embeddedness) der Weiterbildungseinrichtung in ihr soziales Herkunftsmilieu und damit um die sozialstrukturellen Voraussetzungen, aus denen sie die „Erfolgsbedingungen“ ihres pädagogischen Handelns zu erschließen und zu sichern vermag. Erforderlich wird in Transformationsprozessen eine Rückversicherung auf den eigenen Ursprung und die Klärung, inwieweit sich z. B. die Ausgangsbedingungen und die sozialstrukturellen Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit verändert haben. Es stellt sich aber auch die Frage, in welchem Maße die gesellschaftliche oder fachliche Positionierung der Einrichtung dem geforderten Strukturwandel Grenzen setzt. Umgekehrt lässt sich untersuchen, ob aus der „Einbettung“ in ein soziales Umfeld (wie z. B. die enge Orientierung an mittleren Betrieben in Ostdeutschland) gerade ein solcher Zielwandel erforderlich wird, wenn man nicht den Kontakt zur sich verändernden sozialen Wirklichkeit verlieren will. Die konstitutiven Voraussetzungen der Einrichtung werden bisher wenig reflektiert, weil man sich in der Diskussion noch überwiegend auf den Leistungsaspekt oder übergeordnete Rahmenbedingungen (z. B. auf Finanzierungsmodalitäten) konzentriert.

Im Zusammenhang mit dem jeweiligen Verständnis nach „Praxisbezug“ wird jedoch erkennbar, dass sich eine Einrichtung beruflicher Weiterbildung nicht allein an ihrem aktuellen „Leistungsprofil“ beschreiben lässt, sondern auch an den Formen, wie sie mit ihrem gesellschaftlichen und fachlichen Umfeld verknüpft ist, auf welche sozialen Netzwerke sie im Sinne von Sozialkapital und lebensweltlicher Ressourcen zurückgreifen kann bzw. in welcher produktiven Distanz sie zu den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten steht. Als Dimension von Veränderungsanforderungen wird es hier um Fragen von Praxiskompetenz, um Formen der Gewinnung von Kursleitern, um die lebensweltliche Fundierung der Bedarfsermittlung und um die Öffnung der Einrichtung für neue Entwicklungen im sozialen Umfeld gehen. Vorausschauende und mitvollziehende Bildungsbedarfsanalyse setzt voraus, dass die Einrichtung bereits aktiver Bestandteil der sozialen Netzwerke ist, in denen neuer Lernbedarf geklärt und in Angebote übersetzt werden soll. Eine institutionsanalytische Klärung der lebensweltlichen Fundierung wird dabei auf Ansätze der sozialen Netzwerkanalyse zurückgreifen können.

Praxisbezug

In der Arbeitsgruppe wurde die organisationstheoretische Dimension: „Konstitution“ in Bezug auf die Sicherung des Praxisbezugs von Weiterbildungseinrichtungen diskutiert. Hier einige Zitate:

Bedarfsorientierung bedeutet, sich von curricularen Regelungen zu verabschieden und sich an Interessenlagen zu orientieren. „Voraussetzung für pädagogische Dienstleistung sind das Recht und die Möglichkeit einer Weiterbildungseinrichtung zur Distanzierung von

der Berufspraxis.“ Das macht aber wechselseitige Kenntnis und Akzeptanz im Sinne einer gemeinsamen Basis erforderlich.

Die Differenz zwischen Lernbedürfnissen und extern bestimmtem Weiterbildungsbedarf ist als Konfliktfeld zu beachten. „Praxisbezug steht als ambivalente Forderung zum Gegenwartsbezug. Es ist wichtig, sich mehr an der Zukunft zu orientieren. Es sind neue Formen zu entwickeln, den Nachfragern zu verdeutlichen, wie sie sich weiterentwickeln können.“ Beteiligung an einer vorausschauenden Bedarfsermittlung und Bedarfsentwicklung setzt Wahrnehmungsfähigkeit der Weiterbildungsorganisation für die Alltagssituation in den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten voraus.

Manche Weiterbildungseinrichtungen haben von ihrem Ursprung her den Auftrag, Praxis zu verändern, andere sind entstanden, um sich an einer manifesten Bedarfslage zu orientieren. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der jeweils praktizierten und stillschweigend vorausgesetzten Bedarfsermittlung sind zu überprüfen. Methoden, Haltungen und Selbstverständnis sind zu hinterfragen. Eine zentrale Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen besteht gegenwärtig darin, ihren jeweiligen Praxisbezug zu klären und als spezifisches Profil zu präzisieren.

II. Integration

Die zweite Dimension bezieht sich auf Binnendifferenzierung und auf das interne System vernetzter Arbeitsteiligkeit im Programmplanungshandeln und bei der Entwicklung neuer Angebotsmodelle im Zusammenspiel mit den Praxisfeldern der Bildungsadressaten. Es reicht heute nicht mehr aus, pädagogisches Handeln in der beruflichen Weiterbildung primär als personale Dienstleistung innerhalb situativer Lernarrangements zu verstehen und alles andere als gewährleistende betriebliche Rahmenbedingungen im Sinne ökonomischer Randgrößen zu betrachten. „Institutionenblindheit“ (Bernfeld) wirkt sich hinderlich aus, wenn sich berufliche Weiterbildung an „kollektive Adressaten“ in Gestalt von Teams, Arbeitsbereichen, Firmen oder Wirtschaftsunternehmen wendet und dies konzeptionell berücksichtigen will. Da das pädagogische Beziehungsverhältnis gleichzeitig auf unterschiedlichen Planungs- und Entscheidungsebenen „zwischen Organisation und Organisation“, nämlich zwischen einer Weiterbildungs-Organisation und dem organisierten Praxisfeld der Lernenden (z. B. einem Betrieb), ausgehandelt wird, muss man sich auf Seiten der Weiterbildung seiner eigenen organisationalen Voraussetzungen bewusst werden, um über sie im Sinne einer professionell zu gestaltenden Struktur verfügen zu können. Nicht nur die Person des Pädagogen wird so zum Instrument einer pädagogischen Einflussnahme, sondern auch das pädagogisch konzipierte „Design“ und das organisatorische „Setting“ eines Projekts oder einer Maßnahme werden zum wichtigen Medium, das lernförderlich oder lernhinderlich zu wirken vermag und das nach bewusster Gestaltung verlangt. Es geht somit um eine nach pädagogischen Prinzipien gestaltete interne Organisationsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung.

Im Hinblick auf das Anforderungsprofil an Weiterbildungseinrichtungen bedeutet dies, dass der Blick über die „Leistungsseite“ hinaus zu erweitern ist auf die Binnenstruktur der pädagogischen Organisation und ihren internen Entwicklungsbedarf an Lernen (Personalentwicklung). Diese – das situative Lernarrangement überschreitende – institutionsanalytische Perspektive pädagogischer Ausgestaltung beruflicher Weiterbildung in „didaktische Handlungs- und Entscheidungsebenen“ bei der Planung, Begleitung und Evaluation der Bildungsangebote ist nicht zuletzt deshalb neu, weil hier ein Bezugsrahmen für Veränderungsprozesse angeboten wird, der sowohl die Verengung auf Unterricht, als auch die Anpassung an externe Förderrichtlinien und die wenig innovative Fixierung auf Marktlogik durchbricht. Kompetenz zur erwachsenenpädagogisch angeleiteten Organisationsentwicklung eröffnet bei der Bestimmung des eigenen Standorts pädagogisch relevante Dimensionen der Entscheidung und Gestaltung, die zuvor als objektive, pädagogisch nicht steuerbare Gegebenheiten vorausgesetzt wurden.

Lernende Organisation

In der Arbeitsgruppe wurde die organisationstheoretische Dimension: „Integration“ an der Forderung „Lernorganisation als lernende Organisation“ diskutiert. Nachfolgend einige Zitate:

Die Anforderung an „lernende Organisation“ steht in engem Bezug zur Verbesserung der internen Strukturen und zur Personalentwicklung. Drei Lernebenen wurden benannt:

- gemeinsames Lernen von Leitung und Mitarbeitern,
- gemeinsames Lernen mit Kunden,
- gemeinsames Lernen mit anderen Bildungseinrichtungen.

Mitarbeiterentwicklung beruht vermehrt auf selbst organisiertem Lernen. Auf organisatorischer Ebene sind deshalb Voraussetzungen zu schaffen, durch die sich Formen selbst organisierten Lernens mit Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstrukturen, Führungsverständnis und anderen Faktoren verbinden lassen. Organisationsentwicklung meint dabei, dass in der konkreten Arbeit mit dem Team Veränderungsprozesse begleitet werden. Durch Coaching und Unterstützung der Mitarbeiter kann Konsens hergestellt werden.

In der „lernenden Organisation“ bekommt „Lernen“ einen neuen Stellenwert. Oft haben aber auch die Mitarbeiter in Bezug auf ihr Verständnis von Lernen Nachholbedarf. Wie kann man sie konstruktiv „verstören“, damit sie über sich nachdenken? Welche Effekte werden veränderte Lernformen auf die Mitarbeiter haben und welche Auswirkungen auf die Formen selbst organisierten Lernens werden die Berufsbiographien der Lehrkräfte mit sich bringen?

III. Leistung

Der Leistungsaspekt einer Bildungseinrichtung beruht notwendigerweise auf einer selektiven Auswahl möglicher Erwartungen, die aus der gesellschaftlichen Umwelt an sie herangetragen werden und mit denen ein wechselseitiges Passungsverhältnis hergestellt werden

kann. Leistung meint daher nicht allein das von Pädagogen entwickelte Produkt im Sinne eines „Angebots“, sondern umfasst gleichzeitig auch seine Anschlussfähigkeit aus der Sicht der Nutzer und ihrer beruflichen Praxisfelder. So werden häufig genug Bildungsangebote mit hoher fachlicher Kompetenz entwickelt, die sich dann in Bezug auf mögliche Nutzer im Einzugsbereich einer Einrichtung jedoch nicht (oder noch nicht) anschlussfähig erweisen. Zu einer „Leistung“ im systemtheoretischen Sinne werden sie erst bei gelungener Passung. Der Leistungsaspekt ist daher nicht allein von einer Seite bestimmbar, sondern ein relationales Phänomen. Strukturell ist dabei von Bedeutung, ob Passung als konventionalisierte Voraussetzung vorweg gegeben ist und daher über ein gewisses Maß an Standardisierung und Routinen der Leistungserstellung abgearbeitet werden kann. Ist dies der Fall, so besteht geringer Innovationsbedarf; ganz im Gegenteil pflegt in konventionalisierten Kontexten zu viel pädagogische Phantasie die Lerner zu verunsichern und abzuschrecken. Konventionelle Passung und Standardisierung von Bildungsangeboten werden jedoch in gesellschaftlichen Transformationsprozessen hinsichtlich ihrer Wirksamkeitschancen zunehmend problematisch. Erforderlich wird daher, die Anschlussfähigkeit von Lernarrangements nicht allein durch Marketingkonzepte und datenbankgestützte Beratung zu verbessern, sondern passgerechte und zielgenaue Bildungsangebote in direktem Kontakt mit den Nutzergruppen zu entwickeln.

Entwicklungsarbeit ist nicht allein als technisches Problem externer Produktentwicklung zu verstehen, sondern in die reguläre pädagogische Arbeit zu integrieren. Dies wird als neues Verständnis von pädagogischer Dienstleistung beschrieben. Partizipatorisch angelegte Entwicklung passungsfähiger Lernarrangements orientiert sich nur sekundär an manifester Nachfrage oder am „Anbieter-Markt“, sondern versteht die Klärung von Bedarfslagen bereits als Bestandteil der pädagogischen Beziehung zu ihren „Kunden“. Hierdurch sind Konzepte der Beratung nicht nur für das pädagogische Handeln in den situativen Lernarrangements (Lernberatung) bedeutsam, sondern werden auf übergeordneten Planungsebenen zum organisierenden Prinzip der Einrichtung und dem beruflichen Praxisfeld der Lernenden.

Dienstleistung

In der Arbeitsgruppe wurde die organisationstheoretische Dimension „Leistung“ an der Forderung nach einer bewussteren Dienstleistungsperspektive pädagogischen Handelns diskutiert:

Es sind immer nur die Leistungsbereiche verfügbar, die dem bislang entwickelten Bild der eigenen Einrichtung von ihrer pädagogischen Relevanz entsprechen. Geschäftsfelder im Sinne des „Kerngeschäfts“ sind bewusster zu definieren und dabei auch die Grenzen der Dienstleistung zu benennen. Ein zentraler Anspruch bezieht sich auf „professionelle Selbstbeschränkung“. Zur Profilbildung gehört auch die Beschreibung dessen, was man nicht zu tun beabsichtigt.

Unter Kundenorientierung wird verstanden, dass Bildungsunternehmen nicht nur die Definitionsseite des Anbieters einnehmen, sondern ihre Position auch von Seiten der Nutzergruppen nachvollziehen können. So lässt sich eine „Vertrauenskette“ zwischen den Innen- und Außenverhältnissen auf der Leistungsseite aufbauen.

Bedarfsanalyse wird auf der Leistungsseite einer Einrichtung als Steuerung von systematisch strukturierten Kundenkontakten praktiziert. Marketing meint in diesem Zusammenhang das Herstellen produktiver Beziehungen zu den Teilnehmern und das gemeinsame Entwickeln neuer Außenbereiche. Die Einrichtung differenziert so ihre Außenwahrnehmung. „Es geht darum, zusammen mit den Kunden zu lernen.“

Das Leistungsprofil könnte in Form von Leitbildentwicklung geklärt werden. Da viele Einrichtungen zu klein und zu spezialisiert sind, sollte mit anderen Dienstleistern kooperiert werden.

IV. Funktion

In der vierten Dimension systemischer Entwicklung geht es um den Bezug der Weiterbildungseinrichtung zum gesellschaftlichen Gesamtsystem, d. h. in der Regel zu ihren ordnungspolitischen Rahmenbedingungen. Diese Bezugnahme konkretisiert die gesellschaftliche Funktion, die die Bildungsarbeit der Weiterbildungseinrichtung über einzelne Dienstleistungen hinaus für übergeordnete Entwicklungen zu erfüllen hat. Sie dient daher der Formulierung und Legitimierung von Leitzielen sowie der Gewinnung und Sicherung von (meist öffentlichen) Ressourcen. Auf den pädagogischen Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung wird diese Funktion in der Regel als „Organisationspolitik“ verstanden und als Aufgabe der Gesamtleitung betrachtet, obwohl organisationspolitische Entscheidungen bei der Konzeptionalisierung von Einzelmaßnahmen oder einzelner Angebotsbereiche auf allen Handlungsebenen getroffen werden (z. B. als Regionalorientierung, Vernetzung von Angeboten). Faktisch ist Organisationspolitik daher eine Querschnittsaufgabe, bei der unterschiedliche Mitarbeitergruppen einschließlich der Kursleiter beteiligt sind. Personalentwicklung im Sinne einer Qualifizierung für diese Dimension pädagogischen Handelns lässt sich somit als Kernbereich von Organisationspolitik verstehen.

Mögliche Veränderungsanforderungen beziehen sich auf Fragen der Standortbestimmung (institutionelles Profil) in größeren Zusammenhängen und eng damit verbunden auf Probleme der Finanzierung. Organisationspolitik erscheint unter diesem Blickwinkel primär als Finanzierungspolitik, wobei ein Vergleich zwischen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zeigt, dass sie sich aufgrund unterschiedlicher Organisationspolitik offenkundig in sehr unterschiedlichen Teilrealitäten bewegen. Organisationspolitik enthält daher auch die Entscheidung, in welcher spezifischen Umwelt sich eine Einrichtung befindet, mit welchen Unterstützerguppen sie sich vernetzt und wie sie aus der für sie spezifischen Realitätssicht ihre Entwicklungschancen und Erfolgsaussichten definiert.

Organisationspolitik

Die organisationstheoretische Dimension „Funktion“ wurde hinsichtlich der Anforderungen an eine bewusstere Organisationspolitik von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung diskutiert.

„Wenn Märkte enger werden, werden Einrichtungen breiter.“ Um überleben zu können, gehen Einrichtungen in Felder, wo schon andere sind, womit die Konkurrenz zunächst wächst. Bringen die Neuen jedoch zusätzliche Kompetenzen ein, werden Verbundlösungen oder Netzwerkstrukturen sinnvoll. Allerdings sind die Voraussetzungen für Vernetzung genau zu klären und bei der Organisationspolitik der Einrichtung zu berücksichtigen. Dazu bedarf es neuer Kompetenzen, die über das bisherige Kerngeschäft hinausreichen. Personalentwicklung ist dann als ein notwendiger Teil von Organisationspolitik anzusehen.

Es geht auch um die Verbindung von Regionalität und Vernetzung. Diese Entwicklung steht gerade in den neuen Bundesländern auf der Tagesordnung. Bildungseinrichtungen entwickeln sich hier zu „Dienstleistungszentren für die Region“. Dabei ist es notwendig, den Bezug der eigenen Organisation zur Region herzustellen und die Kooperation mit Betrieben und anderen Einrichtungen aufzubauen.

Organisationspolitik ist zu großen Teilen Finanzierungspolitik. Da ein Großteil der Bildungsangebote über öffentliche Programme finanziert wird, sind Bildungsunternehmen keine „normale Unternehmen“. Oft besteht ein enger Bezug zu Finanzierungsregelungen und zur Weiterbildungspolitik. Hierbei sollten unterschiedliche Varianten in der Abhängigkeit von öffentlichen Mitteln und bestimmten Zuwendungsgebern genauer geklärt und als Institutionalformen unterschieden werden.

Der Organisationsbegriff schließt auch einen Kulturbegriff ein. Es sollte beachtet werden, dass Weiterbildungsorganisation auch kulturbildende Vorgänge in sich trägt. Eine Überwindung der Verbandspolitik, die Schaffung flacher Hierarchien und Kundenorientierung gehören zu lernförderlichen Organisationskulturen.

Zusammenfassende Beurteilung

Die Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen wurden in der Arbeitsgruppe überwiegend auf einer programmatischen Ebene und weniger fallbezogen oder situativ kontextiert formuliert. Die Diskussion möglicher Entwicklungsvorhaben oder Beratungsansätze zeichnete sich durch Positionsbestimmungen in Form von Einzelstatements aus, die in nur geringem Maße aufeinander beziehbar waren. Dieses Nebeneinander bot einerseits einen guten Überblick über ein doch recht heterogenes Feld, jedoch blieb die Kontextgebundenheit der Einzelbeiträge unthematisiert bzw. war nur als implizite Perspektivität zu vermuten. Die Stärke des 3. Zukunftsforums

und des Forums „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ beruhte daher auf der Gelegenheit, dass hier sehr getrennte Segmente beruflicher Weiterbildung Kontaktmöglichkeiten erhielten und so der Bedarf an einem „grenzüberschreitenden“ Diskurs zwischen verschiedenen, in sich geschlossenen Bildungswelten situativ erfahrbar wurde. Dies wäre kontinuierlich fortzusetzen.

Die Veränderungsanforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen lassen sich gegenwärtig nur auf einer abstrakten Zielebene formulieren. Aus Problemen der Leistungserstellung (Kundenorientierung, Nutzerorientierung, Dienstleistung als gemeinsame Produktentwicklung) wurden allgemeine Forderungen nach der Art des Praxisbezugs, der internen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung abgeleitet. Dies bedeutet, dass die Leistungsseite der Organisation weiterhin eine Schlüsselfunktion zugeschrieben bekommt, ohne dass erkennbar ist, welches Gewicht die Wahrnehmung (und Definition) der jeweiligen Leistungserwartung durch pädagogische Aufgabenbestimmung und die Konzeption der Weiterbildungseinrichtung erhält. Leistungserwartung erscheint so als ein externes Faktum und nicht als ein aktiv gestaltbares Einrichtungsprofil. Hier besteht Bedarf an der Klärung des zugrundeliegen-

den „Kontrollbewusstseins“ bei den Akteuren in der beruflichen Weiterbildung. Grundsätzlich schälte sich in den Diskussionen heraus, dass die Analyse der konstitutiven Voraussetzungen des jeweiligen Typs von Weiterbildungseinrichtung (Milieugebundenheit, vorausgesetzter Bildungsauftrag, Verhältnis von Praxisnähe und Distanzierungsvermögen, Interventionsorientierung, Innovationsdruck von Seiten der Bezugsgruppen) bei der Beschreibung von Veränderungsanforderungen noch nicht hinreichend als Entwicklungskontext und Strukturvoraussetzung wahrgenommen und in Rechnung gestellt werden kann. Hier leidet der Diskurs unter einer zu engen Perspektive, eine umfassende Organisationsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung verlangt eine entschiedeneren Berücksichtigung ihrer „Bodenhaftung“ und ihrer spezifischen „Erfolgsbedingungen“ (Tradition, Herkommen, sozialstrukturelle Voraussetzungen, Menschenbild etc.). Erst eine genauere Differenzierung der Rahmenbedingungen und Sinnkontexte pädagogischen Handelns wird verhindern, dass die Weiterbildungspraxis ständig wechselnden Anpassungszumutungen an Leistungsanforderungen und politischen Rahmenbedingungen unterworfen wird.

Ortfried Schöffter

Veröffentlichungen



Das 3. Zukunftsforum „Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung“ fand vom 31. Januar bis 2. Februar 2001 in Berlin statt. Veranstalter war das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Mit der Ausrichtung war die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin, beauftragt. Im vorliegenden QUEM-report 68 sind die Referate des ersten und dritten Kongresstages veröffentlicht.

Zur inhaltlichen Vorbereitung der beiden Programme „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und „Innovative Arbeitsgestaltung“, die das



BMBF initiierte und die seit dem 1. Januar 2001 umgesetzt werden, beantragte die ABWF 1999 das Vorhaben „Lernkultur 2000+: Lernen im Prozess der Arbeit“. Acht wissenschaftliche Einrichtungen beteiligten sich mit Einzeluntersuchungen am Projekt – die Ergebnisse werden in einer Kurzfassung im QUEM-report 69 vorgestellt.

QUEM-report 68 und QUEM-report 69 sind kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Storkower Str. 158, 10402 Berlin.

Ausschreibungen

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, hat den Plänen für ein neues Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zugestimmt.

In den Jahren 2001 bis 2007 wird diese Thematik, finanziert durch den Bund und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, ein Schwerpunkt für weitere intensive Forschungen und Modellvorhaben sein.

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin, ist mit der Durchführung des komplexen Programmmanagements beauftragt. Zur Realisierung der umfangreichen Forschungs- und Gestaltungsaufgaben werden für die Gebiete „Grundlagenforschung“, „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen im sozialen Umfeld“, „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, „Lernen im Netz und mit Multimedia“ Projekte ausgeschrieben.

Die Durchführung der Projekte soll am 1. Oktober 2001 beginnen. Kurzfassungen der Ausschreibungstexte sind im Folgenden veröffentlicht.

Ausführliche Ausschreibungstexte für einzelne Projekte finden Sie im Internet: <http://www.abwf.de> bzw. können Sie anfordern über Tel.: 030/42187515, Fax: 030/42187305.

Interessenten reichen die Bewerbungsunterlagen unter Angabe der Ausschreibungsnummer bis zum 31. Juli 2001 (Datum des Poststempels) an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10402 Berlin, ein.

1

Projekte zur Grundlagenforschung

Untersuchungen zur Typologie sozialer Kompetenzentwicklungsnetzwerke

Soziale Netzwerke spielen beim Lernen im Prozess der Arbeit, beim Lernen im sozialen Umfeld, aber auch beim Lernen in Weiterbildungseinrichtungen oder unter Benutzung der neuen Medien eine fundamentale Rolle. Deshalb ist aufzuklären, welche Typen sozialer Netzwerke sich in diesen Lernprozessen herausbilden und welche davon zur Unterstützung individueller und sozialer Kompetenzentwicklung einzusetzen sind. Die angestrebte Typologie sozialer Kompetenzentwicklungsnetzwerke soll darauf gerichtet sein, diese von Netzwerken mit anderen Zielstellungen abzuheben, ihre Lern- und Kompetenzförderlichkeit abzuschätzen und die Qualität der in ihnen stattfindenden formellen, non-formellen und informellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse zu sichern.

Projektform: Studie
Laufzeit: 1 Jahr
Fördervolumen: bis zu 250 TDM

➤ Ausschreibungsnummer: **G 013**

2

Projekte zum Lernen im Prozess der Arbeit

2.1 Lernkulturen und strategische Kompetenzentwicklungsprogramme

Nur neue Bundesländer

Gefördert werden Kompetenzentwicklungsvorhaben, die den Zusammenhang zwischen verschiedenen Unternehmensbedingungen, -strategien, Lernkulturen und Effekten der Kompetenzentwicklung in größeren Unternehmen veranschaulichen. Gleichzeitig werden moderne Programme, Bausteine und Methoden von Betrieben in ihrer Gestaltung und Effizienz beschrieben und die damit verbundenen Erfahrungen aufbereitet. Zu diesem Zweck sind Unternehmen (Automobil- und Zulieferindustrie, chemische Industrie, Verpackungs- und Papierindustrie, Tourismus u. a.) aufgerufen, sich für die Förderung ihrer Vorhaben zu bewerben. Vorrang haben dabei strategisch angelegte Vorhaben zur Kompetenzentwicklung, die in den Arbeitsprozess integriert sind und die die Transferbedingungen für die dort erworbenen Kompetenzen berücksichtigen. Gleichzeitig sind kompetente Einrichtungen aufgerufen, sich für die wissenschaftliche Begleitung dieser Unternehmensprojekte zu bewerben.

Laufzeit: 3 Jahre

➤ Ausschreibungsnummer: **A 023**

2.2 Kompetenzentwicklung in Netzwerken

Nur neue Bundesländer

Gefördert wird die Moderation von Lernnetzwerken. Damit verbunden ist, die Zielstellung, Funktionsweise und Möglichkeiten für die Unterstützung von Netzwerken zu untersuchen und zu beschreiben, die sich in und zwischen Unternehmen resp. Unternehmensvertretern entlang von Prozessketten oder auch nur anhand von Themen und gemeinsamen Interessen außerhalb der Unternehmen herausgebildet haben. Untersuchungsgegenstand sind die Effekte solcher Netzwerke für die Kompetenzentwicklung und für die Ausprägung von Lernkultur und Innovation. Die Ausschreibung richtet sich an Moderatoren mit Netzwerkerfahrungen. Sie sollen die Kontinuität und Qualität sowie die Lerneffekte in und zwischen den Netzwerken unterstützen, diesen Prozess dokumentieren und evaluieren.

Laufzeit: 2 Jahre

► **Ausschreibungsnummer: A 024**

2.3 Kompetenzentwicklungsstrategien bei Start-ups

Gefördert wird jeweils eine Begleitung/Beratung von Start-up-Unternehmen in den alten und neuen Bundesländern durch Institutionen mit Beratungskompetenz. Damit sind folgende Zielstellungen verbunden: Erstens geht es um die Identifizierung, Deskription und Evaluation von Strategien und Prozessen der Kompetenzentwicklung in dynamischen Start-up-Unternehmen, auf deren Grundlage Handlungsempfehlungen für andere Unternehmen erarbeitet werden sollen. Zu diesem Zweck werden die beteiligten Unternehmen vernetzt. Die zweite Zielstellung besteht in der konkreten Unterstützung der Start-up-Unternehmen in Entwicklungsprozessen durch konkrete Beratungsleistungen.

Laufzeit: 2 Jahre

► **Ausschreibungsnummer: A 025**

2.4 Wissenserzeugung und -austausch in Communities of Practice – Neue Lehr-/Lernformen und deren Umsetzung in der Praxis

Gefördert werden die theoretische Aufarbeitung und Modellierung sowie die praktische Erprobung und Evaluation von kollaborativen Lernprozessen in Communities of Practice. Das schließt die Analyse von Bedingungen des Erwerbs und der Nutzung von Erfahrungswissen zur Lösung problemhaltiger Aufgaben in Arbeitsfeldern mit wenig strukturierten Wissensbeständen ein. Auf dieser Grundlage sollen Konzepte und Interventionen erarbeitet werden, die den Kompetenzerwerb im Prozess der Arbeit fördern. Die Ausschreibung richtet sich insbesondere an wissenschaftliche Einrichtungen, die auch über einen entsprechenden Zugang zu praktischen Erprobungs- und Arbeitsfeldern in Unternehmen verfügen.

Laufzeit: 18 Monate

Fördervolumen: bis zu 150 TDM

► **Ausschreibungsnummer: A 026**

3

Projekte zum Lernen im sozialen Umfeld

3.1 Lernunterstützung – Formen von Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Entwicklung lernförderlicher Strukturen

Gefördert werden zwei Studien mit jeweils spezieller Schwerpunktsetzung.

Die Förderung bezieht sich *erstens* auf eine theoretisch geleitete Analyse von praktizierten Unterstützungsformen des organisierten und selbst organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Dabei sollten Strukturen, Ebenen und Spannungsfelder herausgearbeitet sowie Erfahrungen, Problemlagen und Entwicklungen aufgezeigt werden. Insbesondere sollten auch solche Unterstützungsformen beachtet werden, die auf neue Formen von Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, auf Möglichkeiten und Formen von Reflexion und Selbstreflexion sowie auf die Gestaltung selbst geschaffener Lernarrangements gerichtet sind.

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 100 TDM

► **Ausschreibungsnummer: U 036/1**

Die Förderung bezieht sich *zweitens* auf eine Studie, die die unterschiedlichen, sich auch neu entwickelnden Institutionalformen im sozialen Umfeld als Lernorte transparent macht, deren Strukturen unter dem Aspekt der „Lernförderlichkeit“ analysiert, Potentiale für Kompetenzentwicklung sowie Funktionsprofile und Lerndienstleistungen beschreibt. Aus diesen vergleichenden Betrachtungen soll ein Vorschlag zur Typologisierung entstehen, als eine Grundlage für weitergehende Untersuchungen zu organisationalen sowie personellen Entwicklungsprozessen in Strukturen/Institutionen des sozialen Umfelds.

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 100 TDM

► **Ausschreibungsnummer: U 036/2**

3.2 Lernen im sozialen Umfeld als ein integratives Element betrieblicher Personalentwicklung – bewusste Nutzung von Lernpotentialen in außerbetrieblichen Tätigkeitsfeldern für Mitarbeiterentwicklung

Mit dem Forschungsvorhaben (Studie) sollen weitere Kenntnisse darüber gewonnen werden, wie Lernen in Tätigkeiten des sozialen Umfelds bereits von Unternehmen genutzt wird, um Kompetenzen ihrer Mitarbeiter zu entwickeln und welche Formen von Personalentwicklungskonzepten es gibt, die „Lernen im sozialen Umfeld“ bereits als integratives Element enthalten.

Es ist eine Analyse zu erstellen im Sinne einer Bestandsaufnahme, die ein Bild über den gegenwärtigen Stand von Positionen, Erkenntnissen, Erfahrungen sowie Spannungs- und Problemfeldern bezogen auf Kompetenzentwicklung, -transfer und -anerkennung in diesem Feld vermittelt. Zunächst sollte ein Überblick über praktizierte Modelle an der Schnittstelle von Unternehmen und sozialem Umfeld gegeben werden. Eine vergleichende Analyse soll den gegenwärtigen Erkenntnis- und Erfahrungsstand sowie Problemfelder darlegen mit Hinweisen auf künftige zu bearbeitende Forschungsthemen. Dabei sollten im Mittelpunkt der Untersuchungen z. B. Fragen des Nutzens für Unternehmen und Mitarbeiter stehen, Probleme der Anerkennung und Zertifizierung sowie Erfahrungen bzw. Anforderungen an eine Lernunterstützung.

Laufzeit: 18 Monate
Fördervolumen: bis zu 200 TDM

► Ausschreibungsnummer: **U 037**

3.3 Erhalt und Entwicklung von Innovationsfähigkeit durch Lernen im sozialen Umfeld – Nutzung von Innovationspotentialen in außerbetrieblichen Handlungs- und Lernfeldern

Nur neue Bundesländer

Mit diesem Forschungsvorhaben (eine theoretische und prozessbegleitende Studie) wird beabsichtigt, weitere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Innovationsfähigkeit von Individuen in den unterschiedlichsten Tätigkeitsbereichen des sozialen Umfelds erhalten und entwickelt werden kann mit Wirkung auf individuelle Arbeits- und Lebensgestaltung sowie regional-wirtschaftliche Entwicklungsprozesse.

Die Studie soll einen Beitrag leisten zur weiteren Klärung der Begriffe „Innovation“, „Innovationsfähigkeit“ und „Innovationspotential“ mit dem speziellen Focus auf „Gesellschaftliche Innovationen“ und „Innovationspotentiale im sozialen Umfeld“ und Möglichkeiten zur Schöpfung (Nutzung) von „Innovationspotentialen in unterschiedlichen Organisationsstrukturen des sozialen Umfelds“ aufzeigen. Ein wichtiger Aspekt der theoretischen Betrachtung soll in diesem Fördervorhaben der Zusammenhang von „Lernen in Tätigkeiten des sozialen Umfelds“, „Erhalt von Innovationsfähigkeit“ und „Zukunftsorientierte regionale Lernkulturen“ sein.

Laufzeit: 1 Jahr
Fördervolumen: bis zu 80 TDM

► Ausschreibungsnummer: **U 038**

3.4 Netzwerk „Jugendliche an der 2. Schwelle“ – Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener an der 2. Schwelle bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt

Nur neue Bundesländer

Es sollen Modelle gestaltet werden, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der 2. Schwelle durch Öffnung vielfältiger Optionen einen Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern bzw. ermöglichen. Das Ziel des Vorhabens besteht darin, individuelle Chancen durch regionale Kooperationsnetze zwischen Ämtern, Kammern, Unternehmen, Vereinen und Initiativen im außerbetrieblichen sozialen Umfeld, Bildungsträgern sowie Wirtschafts- und Arbeitsfördergesellschaften zu erhöhen, die durch eine geeignete Kooperation ihre Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen sowie Inhaltskonzepte und Strategien so aufeinander abstimmen bzw. synergetisch verknüpfen, dass bezogen auf konkrete individuelle und regionale Bedingungen sowie auf Lebens-, Arbeits- und Lernziele von Jugendlichen realistische und erfolgversprechende Übergänge in die Arbeitswelt geschaffen werden können. Es handelt sich um ein dreijähriges Gestaltungs- und Forschungsprojekt, bei dem an entsprechenden Entwicklungs- und Gestaltungsarbeiten Forschungsaufgaben zur Beantwortung relevanter wissenschaftlicher Fragestellungen gebunden sind.

Die Förderung bezieht sich *erstens* auf personelle Ressourcen in unterschiedlichen regionalen Einrichtungen bei der Umsetzung eines komplexen inhaltlichen Konzepts zur Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener an der 2. Schwelle durch Gestaltung und Nutzung eines Netzwerks bzw. Kooperationsverbunds wichtiger regionaler Akteure. Gefördert werden Einrichtungen mit entsprechender Struktur, Erfahrung und Einbindung in regionale Netze sowie Zugängen zu anderen Akteursbereichen wie z. B. Arbeitsämter, Verwaltungen.

Laufzeit: 3 Jahre
Fördervolumen: 2 wissenschaftl. Mitarbeiter je Einrichtung

► Ausschreibungsnummer: **U 039/1**

Die Förderung bezieht sich *zweitens* auf eine wissenschaftliche Begleitung für die regionalen Modellprojekte. Sie bearbeitet für das gesamte „Verbundprojekt“ themenrelevante Forschungsfragen und unterstützt eine entwicklungsbegleitende Evaluation. Die sich bewerbende wissenschaftliche Einrichtung sollte über institutionelle Voraussetzungen für die Themenbearbeitung verfügen und ein schlüssiges Forschungskonzept für das Gestaltungs- und Forschungsprojekt mit den dafür geeigneten Forschungsmethoden nachweisen.

Laufzeit: 3 Jahre
Fördervolumen: 2 wissenschaftliche Mitarbeiter, eine halbe Sachbearbeiterstelle

► Ausschreibungsnummer: **U 039/2**

4

Projekte zum Lernen in Weiterbildungseinrichtungen

4.1 Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen

In Ergänzung des im Januar 2001 begonnenen Verbundprojekts (vgl. QUEM-Bulletin 6'2000 oder Internet: <http://www.abwf.de>) ist beabsichtigt, das Spektrum der einbezogenen Weiterbildungseinrichtungen um solche zu erweitern, die sich als betriebsnah ansehen und um Bildungseinrichtungen von Kammern oder Innungen. Auch in diesen beiden Arten von Bildungsdienstleistern soll die Entwicklung und Umsetzung solcher Musterstrategien zur Erneuerung der internen Organisationsstruktur und Personalentwicklung durch externe Beratung gefördert werden, mit denen zu einem neuen Verständnis beruflicher Weiterbildung in einer sich entwickelnden Lernkultur beigetragen werden kann. In den Einrichtungen bieten konkret anstehende Entwicklungsaufgaben (z. B. Veränderung des Leitbilds, Entwicklung neuer Lernarrangements, innerorganisationale Aufgabendifferenzierung) den jeweiligen Lern- und Beratungsanlass. Vier Gestaltungsprojekte werden jeweils mit einem Personalkostenzuschuss in Höhe einer BAT IIa-Personalstelle gefördert.

Projektform: Gestaltungsprojekt
Laufzeit: 3 Jahre

► Ausschreibungsnummer: **W 044**

4.2 Transparenz und Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen – Instrumentarien und Umsetzungsstrategien

Gefördert werden (berufliche) Weiterbildungseinrichtungen (Verbünde, Verbände, Einzeleinrichtungen), die Verfahren und Instrumentarien für die Dokumentation informell und non-formal erworbener berufsrelevanter Kompetenzen neu oder weiter entwickeln und an Strategien für deren breitenwirksame Praxiseinführung koppeln. Dabei stehen die Praktikabilität und Verwertbarkeit der vorgeschlagenen Methoden und Dokumentationsformen und ihre Anerkennung durch verschiedene gesellschaftliche Akteure im Mittelpunkt der Gestaltungsprojekte. Durch

eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit und Kooperation treiben Weiterbildungner die Transparenz und Akzeptanz umfassender beruflicher Kompetenzprofile bei Individuen, Unternehmen, gemeinnützigen Organisationen, Kommunen u. a. voran. Vergleichende und analytische Arbeiten werden durch eine wissenschaftliche Begleitung geleistet.

Die Förderung bezieht sich *erstens* auf vier derartige Gestaltungsprojekte, für die jeweils ein Personalkostenzuschuss in Höhe einer BAT IIa-Personalstelle für die Dauer von 2,5 Jahren bereitgestellt wird.

► Ausschreibungsnummer: **W 045/1**

Die Förderung bezieht sich *zweitens* auf die wissenschaftliche Begleitung, für die ein Personalkostenzuschuss in Höhe einer BAT IIa-Personalstelle für die Dauer von 2,5 Jahren bereitgestellt wird.

► Ausschreibungsnummer: **W 045/2**

4.3 Ideenwettbewerb „Neue Lerndienstleistungen“

Mit dem Wettbewerb sollen Ideen für neue Lerndienstleistungen identifiziert oder erfunden und umgesetzt werden, die die Entwicklung der Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Regionen unterstützen. An der Ausschreibung können sich diejenigen beteiligen, die solche neuen Lerndienstleistungen zur Beförderung berufs- und wirtschaftsrelevanter Kompetenzen erbringen wollen, unabhängig davon ob sie bisher direkt zum Bereich beruflicher Weiterbildung gehören (z. B. Entwicklungsagenturen, Beratungseinrichtungen, Betriebe, Hochschulen, Regionalteams, Bildungseinrichtungen). Anhand der eingereichten Ideenskizzen (etwa fünf Seiten) werden zehn Bewerber ausgewählt, die in einer ersten Phase für die Erarbeitung einer Konzeption zur Umsetzung ihrer Ideen je 10 000,- DM erhalten. Diese Umsetzungskonzepte werden nach sechs Monaten auf einer gemeinsamen Veranstaltung präsentiert. Anschließend werden vier Lerndienstleistungskonzepte als Modellvorhaben umgesetzt.

Projektform: Umsetzungskonzept
Laufzeit: erste Phase 3 bis 6 Monate

► Ausschreibungsnummer: **W 046**

4.4 Neue Organisationsformen und neue Kooperationsmodelle

In der Weiterbildungspraxis gibt es verschiedene Beispiele für Ausgründungen spezieller Funktionen aus beruflichen Bildungseinrichtungen heraus in neue Organisationsformen. Neue Entwicklungen zeichnen sich auch in der Kooperation und Arbeitsteilung zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Organisationen und Akteuren (Bildungsdienstleistern, Technologietransferstellen, Kommunen, KMU, Initiativen) ab. Von Interesse sind solche Lerndienstleistungen, die das selbst organisierte Lernen verschiedener Nutzer (Individuen, Gruppen, Organisationen, Regionen) unterstützen und die Flexibilitätsgrenzen tradi-

tioneller Organisationsformen und Kooperationsmodelle überschreiten.

Zu beiden Entwicklungstrends sollen von Praktikern/Beteiligten authentische Deskriptionen dieser Neustrukturierungsprozesse erstellt werden. Dabei sollen Aspekte der Ausgangslage der Herkunftsorganisation (Motive, Anlässe, Konfliktsituationen) sowie die Zielrichtung und das Selbstverständnis der neu gebildeten bzw. sich neu bildenden Organisationsstruktur betrachtet werden.

Zu neuen Organisationsformen und neuen Kooperationsmodellen werden je acht Fallbeschreibungen gefördert, deren Ergebnisse nach sechs Monaten auf einem Workshop präsentiert werden.

Projektform: Studie

Laufzeit: 3 bis 6 Monate

Fördervolumen: 20 TDM je Fallbeschreibung

► **Ausschreibungsnummer: W 047**

4.5 Berufsbiographien von Weiterbildnern

Weiterbildner sind bei der Unterstützung zur Selbstorganisation und Selbstlernfähigkeit der Nutzer verschiedener Lerndienstleistungen mit hohen Anforderungen konfrontiert. Vielfältige Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben werden vorausgesetzt, wo und wie sie erworben wurden, darüber gibt es keine hinreichenden Informationen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen ein Konglomerat aus dem Erfahrungswissen von Ausbildungs- und Berufssozialisation sowie persönlichen Dispositionen darstellen. Eine Studie soll Kriterien und Methoden für die Erfassung der Kompetenzen von Weiterbildnern zur Unterstützung selbst organisierten Lernens aus der jeweiligen (Berufs)biographie heraus erschließen. Ausbildungswege, Berufs- und Lernerfahrungen, individuelle Stellung innerhalb der Weiterbildungseinrichtung, Typ der jeweiligen Einrichtungen aber auch der bildungspolitische Kontext sind zu berücksichtigende Aspekte.

Projektform: Studie

Laufzeit: 3 Monate

Fördervolumen: 20 TDM

► **Ausschreibungsnummer: W 048**

4.6 Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre

Im Zuge der 68er-Bewegung gab es in der alten Bundesrepublik eine Reihe von Reformversuchen im Bildungsbereich, die sich in veränderten Lehr- und Lernkonzepten und Modellversuchen äußerten (z. B. ganzheitlicher Lernprozess, Gruppen- und Projektarbeit, Ermöglichungsdiagnostik). In der DDR fand ein Entwicklungsprozess unter der Prämisse "ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung" statt. Beide Entwicklungen scheinen kaum noch Anwendung zu finden. Gerade im Zusammenhang mit aktuellen Zielsetzungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens sind Erfahrungen mit damaligen Konzepten, reformpädagogischen Ansätzen und ihren Anwendungsbereichen von besonderem Interesse. In Studien sollen diese historischen Entwicklungs- und Erfahrungs-

werte für die aktuelle Diskussion aufgearbeitet und transparent gemacht werden.

Projektform: Studie

Laufzeit: 6 Monate

Fördervolumen: 20 TDM je Studie

► **Ausschreibungsnummer: W 049**

4.7 Lernwirkungen neuer Lernformen

Die Erfassbarkeit von Lernwirkungen wird im Bildungsbereich kontrovers diskutiert. Das Meinungsspektrum reicht vom detaillierten Nachweis einzelner Lernfortschritte bis zur Behauptung der prinzipiellen Unmöglichkeit ihrer Erfassung. Besonders im Zusammenhang mit der Anwendung neuer Lernformen zur Unterstützung selbst organisierter Lernprozesse (z. B. Projektarbeit, tätigkeitsorientiertes und prozessbegleitendes Lernen) erlangt die Erfassung der damit einhergehenden Lernwirkungen Aktualität. Positiv empfundene Lernwirkungen gerade solchen Lernens könnten zu deren Verbreitung in der Bildungspraxis beitragen. Lernfortschritte und Kompetenzentwicklungen werden vermutlich zeitverzögert und differenziert nach Kontexten, Aufgaben und Zielsetzungen über Reflexionsleistungen transparent. In der Studie sollen Merkmale und Methoden erarbeitet werden, die für die Erfassung und Dokumentation subjektiv erfahrenen Nutzens neuer Lernformen geeignet sind.

Projektform: Studie

Laufzeit: 3 Monate

Fördervolumen: 20 TDM

► **Ausschreibungsnummer: W 050**

5

Projekte zum Lernen im Netz und mit Multimedia

5.1 Kompetenzförderliche Perspektiven des Lernens im Netz und mit Multimedia

Es sollen Untersuchungen durchgeführt werden, die es gestatten, Verfahren des Lernens im Netz und mit Multimedia zielgruppenspezifisch differenziert in Bezug auf ihre Kompetenzförderlichkeit zu analysieren, zu typologisieren und in ihrer Wirksamkeit einzuschätzen.

Die Förderung bezieht sich *erstens* auf eine vergleichende Analyse bestehender Verfahren des Lernens im Netz und mit Multimedia unter medienpädagogischen – insbesondere kompetenzanalytischen – Gesichtspunkten, bis hin zu einer kompetenzbezogenen Typologie und Bewertung der Lernformen. Ziel ist es, eine Übersicht über bestehende Lernformen im Netz und mit Multimedia zu gewinnen, sie zu vergleichen und zu bewerten. Parallel dazu soll ein Katalog von Vergleichs- und Bewertungskriterien erarbeitet und diskutiert werden. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen sollen Konzepte für eigene kompetenzbezogene Evaluationsformen entwickelt werden.

Es sollen Möglichkeiten des handhabbaren Einsatzes dieser Evaluationsformen in der Praxis von Unternehmen ergründet werden.

Projektform: Gutachten

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 200 TDM

► **Ausschreibungsnummer: N 010/1**

Die Förderung bezieht sich *zweitens* auf eine Analyse zu kompetenzförderlichem Lernen in nicht explizit als Lernsysteme ausgelegten computermittelgestützten Arbeitsformen (z. B. in selbst organisierten Internet-Foren, bei PC-basierten Maschinensteuerungen, Büro-Kommunikations-Programmen, Content Management Systemen und anderen Lernorten). Solche Lernformen sollen gefunden, beschrieben und bewertet werden.

Schwerpunkt der Analyse ist die Frage nach den Formen und Graden der Selbstorganisation. Ziel ist es, die Erkenntnisse in die Steuerung der Arbeitsprozesse bewusst zu integrieren und für die Entwicklung internetbasierter bzw. multimedialer Lernformen zu nutzen.

Projektform: Gutachten

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 200 TDM

► **Ausschreibungsnummer: N 010/2**

5.2 Chancen und Risiken des Lernens mit und in neuen Informations- und Kommunikationstechnologien

Es sollen Untersuchungen durchgeführt werden, die zielgruppenspezifisch differenziert sowohl kompetenzförderliche als auch kompetenzengrenzende Wirkungen des Lernens im Netz und mit Multimedia aufzeigen und mögliche Wege der Risikovermeidung erkunden.

Die Förderung bezieht sich *erstens* auf Untersuchungen zu den Möglichkeiten einer kompetenzbasierten, mit Hilfe von Lernen im Netz und mit Multimedia ausgestalteten Lernkultur für den Kompetenzerhalt, die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer und die Sicherung von Arbeitsplätzen in Unternehmen – insbesondere in KMU.

Das Verhältnis von technischen zu medienpädagogischen Möglichkeiten beim Lernen im Netz und mit Multimedia, insbesondere das Verhältnis von „Technikgetriebenheit“ dieses Lernens (im Sinne eines Nutzungsdrucks immer neuer Lernsoftware) versus einer durch entsprechende medienpsychologische und -pädagogische Untersuchungen gestützten „Kompetenzgetriebenheit“ soll analysiert werden.

Projektform: Gutachten

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 200 TDM

► **Ausschreibungsnummer: N 011/1**

Die Förderung bezieht sich *zweitens* auf Untersuchungen von Erscheinungen einer durch das Lernen im Netz und mit Multimedia beschleunigten Segmentierung der Gesellschaft.

Es ist zu analysieren, wie es durch solche Lernformen zur Vereinzelung der Arbeitnehmer, zur Gefährdung der Mitbestimmung und zur Vernachlässigung von personalen, sozialen und handlungsbezogenen gegenüber fachlich-methodischen Kompetenzen kommen kann. Es sollen Vorschläge und Strategien entwickelt werden, wie dem entgegenzuwirken ist.

Die sozialen Auswirkungen des „Computeranalfabetismus“ sind unter dem Aspekt eines expandierenden Lernens im Netz und mit Multimedia zu diskutieren und kompensatorisch alternative Bildungspfade und Lernarrangements zu entwickeln bzw. alternative Arbeitsplätze nachzuweisen.

Projektform: Gutachten

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 200 TDM

► **Ausschreibungsnummer: N 011/2**

5.3 Lernerfolgskontrolle und Zertifizierung des Lernens im Netz und mit Multimedia unter dem Aspekt der Lernkulturveränderung und Kompetenzentwicklung

Es werden Untersuchungen gefördert, die zielgruppenspezifisch differenziert der Entwicklung von Evaluationskriterien und -methoden für das Lernen im Netz und mit Multimedia unter dem Aspekt der erreichbaren Kompetenzentwicklung dienen.

Die Förderung bezieht sich *erstens* auf Untersuchungen kompetenzbezogener Evaluationsformen des Lernens im Netz und mit Multimedia für das Bildungscontrolling und für Kosten-Nutzen-Analysen in Unternehmen – insbesondere in KMU.

Erwartet werden eine Übersicht über bestehende kompetenzbezogene Formen der Lernerfolgskontrolle, ein Vergleich und eine Bewertung dieser Formen.

Es sollen Möglichkeiten und Formen des handhabbaren Einsatzes dieser Lernerfolgskontrollen in der Praxis von Unternehmen ergründet werden.

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen sollen Konzepte für eigene kompetenzbezogene Evaluationsformen entwickelt werden.

Projektform: Gutachten

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 200 TDM

➤ **Ausschreibungsnummer: N 012/1**

Unsere Autoren

Prof. Dr. Bärbel Bergmann, Technische Universität Dresden, Institut für Allgemeine Psychologie, Biopsychologie und Methoden der Psychologie

Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik

Die Förderung bezieht sich *zweitens* auf Vergleiche der Kompetenzhaltigkeit international akzeptierter Zertifikate sowohl für Bildungsangebote als auch für Lernende mit dem Ziel, die internationale Marktsituation zu ergründen, um die im Netz zu erwerbenden Zertifikate aktiv mitzugestalten.

Angestrebt werden eine Übersicht über bestehende Zertifikate, ein Vergleich zwischen ihnen und ihre Bewertung. Dazu sind kompetenzbezogene Bewertungskriterien zu erarbeiten und zu diskutieren.

Es sollen die Akzeptanz, die Wertigkeit und der Nutzen bestehender Zertifikate analysiert werden. Dabei sollen die Interessen sowohl des einzelnen Lerner als auch die der Unternehmen berücksichtigt werden.

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen sollen Vorschläge für mögliche Zertifikate und Zertifizierungsformen entwickelt werden.

Projektform: Gutachten

Laufzeit: 1 Jahr

Fördervolumen: bis zu 200 TDM

➤ **Ausschreibungsnummer: N 012/2**

QUEM-BULLETIN

Jg. 2001, Heft 3

herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin

gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds

Verleger: Dr. Manfred Herrmann

Redaktion: Gabriele Kossack
Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10402 Berlin
Tel.: 0 30 / 42 187 515, Fax: 0 30 / 42 187 305
E-Mail: kossack@abwf.de

Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH
Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.
Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

So erreichen Sie uns

Projektleitung

Dr. Manfred Herrmann, Geschäftsführer
E-Mail: herrmann@abwf.de

Sekretariat

Erika Hunger
Tel.: 030/42 18 75 13

Beate Eveslage, Stellvertretende Projektleiterin
Tel.: 030/42 18 73 08
E-Mail: eveslage@abwf.de

Dr. Ernst A. Hartmann, Stellvertretender Projektleiter
Tel.: 030/42 18 75 11
E-Mail: hartmann@abwf.de

Verwaltung

Michael Gundermann, Organisationsleiter
Tel.: 030/42 18 73 04
E-Mail: gundermann@abwf.de

Marga Meiberg, Sachbearbeiterin Finanzen
Tel.: 030/42 18 73 06

Magdalene Niggemeyer, Sachbearbeiterin Finanzen
Tel.: 030/42 18 73 01

Bereich Öffentlichkeitsarbeit

Gabriele Kossack, Bereichsleiterin
Tel.: 030/42 18 73 02
E-Mail: kossack@abwf.de

Christine Schmidt, Sachbearbeiterin
Tel.: 030/42 18 75 15

Sekretariat

Ingrid Karge
Tel.: 030/42 18 75 15

Bereich Grundlagenforschung

Prof. Dr. John Erpenbeck, Bereichsleiter
Tel.: 030/42 18 73 32
E-Mail: erpenbeck@abwf.de

Prof. Dr. Matthias Trier, wissenschaftlicher Mitarbeiter
Tel.: 030/42 18 73 12
E-Mail: trier@abwf.de

Sekretariat

Elviera Thiedemann
Tel.: 030/42 18 73 32

Bereich Lernen im Prozess der Arbeit

Dr. Ursula Reuther, Bereichsleiterin
Tel.: 030/42 18 73 14
E-Mail: reuther@abwf.de

Sekretariat

Andrea Ley
E-Mail: ley@abwf.de
Tel.: 030/42 18 72 87

Bereich Lernen im sozialen Umfeld

Dr. Ingeborg Bootz, Bereichsleiterin
Tel.: 030/42 18 73 15
E-Mail: bootz@abwf.de

Dr. Sigrid Busch, Consultant
Tel.: 030/42 18 72 88
E-Mail: busch@abwf.de

Sekretariat

Katja Keil
Tel.: 030/42 18 73 03
E-Mail: keil@abwf.de

Bereich Lernen in Weiterbildungseinrichtungen

Dr. Gudrun Aulerich, Bereichsleiterin
Tel.: 030/42 18 73 07
E-Mail: aulerich@abwf.de

Lisa Böckmann-Schewe, Consultant
Tel.: 030/42 18 73 00
E-Mail: boeckmann-schewe@abwf.de

Sekretariat

Katja Keil
Tel.: 030/42 18 73 03
E-Mail: keil@abwf.de

Bereich Lernen im Netz und mit Multimedia

Reiner Matiaske, Bereichsleiter
Tel.: 030/42 18 72 89
E-Mail: matiaske@abwf.de

Sekretariat

Elviera Thiedemann
Tel.: 030/42 18 73 32

Alle Mitarbeiter sind per Fax
unter der Nr. 030/42 18 73 05 erreichbar.