

Neue Lerndienstleistungen

Vision und Wirklichkeiten

GEFÖRDERT DURCH:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäische Union
Europäischer Sozialfonds

Impressum

Die Broschüre "Neue Lerndienstleistungen – Vision und Wirklichkeiten" entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" und wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung in Auftrag gegeben und begleitet. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Klaus Brandenburg, INVENT^{NET} GmbH Berlin; Dr. Norbert Bromberger, QUALITUS GmbH Köln; PD Dr. Bettina Dausien, Universität der Bundeswehr München; Ulrich Rauchstädt, CAM Marketing GmbH, Dresden; Dr. Jürgen Rieß, WIMAD e. V. Dresden; Daniela Rothe, Universität Göttingen; Dr. Ingeborg Schüßler, Technische Universität Kaiserslautern; Heidemarie Stuhler, ABWF e. V./QUEM; Dr.-Ing. Christian M. Thurnes, enbiz gmbh Kaiserslautern

Betreuung der Broschüre: Heidemarie Stuhler,
Dr.-Ing. Christian M. Thurnes

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbil-
dungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-
Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, September 2005

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nut-
zung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Der Projektverbund "Neue Lerndienstleistungen"	7
2 FLink – Förderung von selbst organisiertem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen	17
3 Kompetenz zur Entwicklung – Eine Toolbox zum methodischen Problemlösen	46
4 Neue Lerndienstleistungen am Beispiel des Dresdner Kugelhauses	78
5 Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts "Pädagogische Biographiearbeit"	107
6 Neue Lerndienstleistungen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – Erfahrung und Thesen	136
Literatur	165
Autorenprofil	168

Einleitung

Lebenslanges Lernen und Weiterlernen sind zentrale Forderungen an die Akteure in der Wissensgesellschaft. Diesen gerecht zu werden, kann mit neuen Lerndienstleistungen gelingen.

In diversen thematisch orientierten Projekten im Programmbereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" werden die dafür notwendigen Veränderungen in der institutionalisierten Weiterbildung erkundet und erprobt. Dabei werden insbesondere selbst organisierte Lernprozesse in den Blick genommen. Es fällt auf, dass in der Weiterbildungspraxis zunehmend bisher eher randständige Leistungen wie Prozessbegleitung, Entwicklungsmoderation, Konfliktmanagement, Lernberatung, Coaching, und Kompetenzdokumentationen zur Förderung von selbst organisiertem Lernen (SOL) angeboten werden.

Solche Lerndienstleistungen werden aber nicht nur in bzw. von Weiterbildungseinrichtungen erbracht. In ein Kontinuum des Lernens und der beruflichen Kompetenzentwicklung sind verschiedene Lernorte und Lebensbereiche integriert.

Weil das so ist, ist jedoch zu fragen, ob an anderen Lernorten auch andere Lernen unterstützende Angebote bzw. neue Lerndienstleistungen von anderen Anbietern entstehen.

Im Mittelpunkt dieser Handreichung stehen vier Lerndienstleistungen, die nicht in klassischen Weiterbildungseinrichtungen oder Kooperationen konzipiert wurden. In einem universitären Spin off, einer Unternehmensberatung, einer GmbH gemeinsam mit einem Verein und an einer Universität in Kooperation mit einer Heimvolkshochschule wurden neue Lerndienstleistungskonzepte erprobt, die sich als Unterstützungsangebote für selbst organisierte Lernprozesse verstehen:

- Konzept "Bildungsbroker",
- Konzept "Methodisches Problemlösen",
- Konzept "Generationsübergreifendes Lernen",
- Konzept "Pädagogische Biographiearbeit".

Es ging in den Projekten darum, Neues zu entdecken, aber auch bereits Bekanntes neu oder anders zu denken bzw. zu adaptieren.

In dieser Handreichung beschreiben die am Projekt Beteiligten "ihre" konkrete Lerndienstleistung und reflektieren individuelle und organisationale Lernprozesse.

Die Projektergebnisse bekräftigen die Erfahrung, dass Weiterbildungseinrichtungen keinen Monopolanspruch für die Lernunterstützung Erwachsener haben. Sie verdeutlichen, dass Lernunterstützungsleistungen in den diversen Organisationen eine innovative Ergänzung des Leistungsangebotes sind und diese damit dennoch nicht zu klassischen Bildungsanbietern mutieren.

Die neuen, SOL unterstützenden Lernangebote sind jedoch unter bestimmten Bedingungen auch in klassischen Weiterbildungseinrichtungen nutzbar.

Die mit der Entwicklung solcher besonderen Leistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens verbundenen Veränderungen in den jeweiligen Unternehmungen führten zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für Lernen – unternehmensintern und unternehmensextern – über die insgesamt angebotenen Leistungen.

Die durch das Projekt gewonnene neue Sensibilität und Bewusstheit für eine permanente Reflexion individueller wie organisationaler Lernprozesse bewirkte in den beteiligten Unternehmen, dass das Lernen für den Unternehmensprozess produktiv gemacht wurde. Mit SOL und Kompetenzentwicklung haben die Projektpartner nicht nur ihre Unternehmens- und Lernkultur verändert, sie haben sich selbst in ihrer Innovationsfähigkeit unterstützt.

1 Der Projektverbund “Neue Lerndienstleistungen“

Heidemarie Stuhler

Mit dem BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKK) wurde die Vision einer auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung gründenden Lernkultur formuliert. Diese Zukunftsvorstellung kann als eine Antwort des Bildungsbereichs auf wachsende gesellschaftliche Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit in der Gegenwart verstanden werden.

Abgebildet werden diese Merkmale besonders im Arbeitsalltag und sind somit hier leicht erkennbar: Konkrete Arbeitsplatzanforderungen sind kaum vorhersehbar, Unternehmens-, Branchen-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen schlagen rasch um und werden von vielen rationalen und irrationalen Faktoren beeinflusst.

In solchen Situationen kann die Ausbildung und Entwicklung von Fähigkeiten zu selbst organisiertem Lernen ein Unterstützungs- oder Lösungsangebot für die individuelle Entwicklung sein. Wenn sich die sozialen Akteure ihrer Kompetenzen bewusst sind, können sie diese in der jeweiligen Situation einsetzen und damit zielbezogen, selbstorganisiert Neues hervor bringen. Sie können dem derzeit vielfältig eingeklagten gesellschaftlichen Innovationsparadigma entsprechen, indem sie durch innovatives Verhalten zur Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft beitragen.

Diese Fähigkeit zu selbst bestimmtem Lernen und die erworbenen Kompetenzen sind nicht auf den Arbeitsbereich beschränkt. Weil Kompetenzen von dispositivem Charakter sind, können sie in allen Lebensbereichen entwickelt und genutzt werden. Somit ist Kompetenzentwicklung auch ein Beitrag zur im EU-Memorandum geforderten aktiven Bürgerschaft.

Mit dem Programm LKK gehen wir davon aus, dass Kompetenzen während des gesamten Lebensverlaufs in den verschiedenen Lebensbereichen entwickelt werden. Im Verständnis des Programms sind Kompetenzen, Innovationsfähigkeit und die Entwicklung der Wissensgesellschaft sich gegenseitig bedingend und miteinander verflochten.

Dies ist der Background für die verschiedenen Programmbereiche des Forschungs- und Entwicklungsprogramms: Grundlagenforschung, Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen im Netz und mit Multimedia sowie Lernen in Weiterbildungseinrichtungen.

In diesem Kontext tragen die zahlreichen Projekte im Programmbereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" LiWE zur Entwicklung von Innovationsfähigkeit am Wirtschaftsstandort Deutschland bei. Dabei geht es konkret um den künftigen Stellenwert von Weiterbildunglern und Weiterbildungseinrichtungen in einer Infrastruktur des Lernens, die selbst organisiertes Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung unterstützen kann.

Es wird davon ausgegangen, dass Weiterbildungler und Weiterbildungseinrichtungen einen speziellen Beitrag leisten können:

- zur Förderung selbst organisierten Lernens (SOL) Erwachsener,
- zur Begleitung und Verbreitung des Lernens mit neuen I&K-Technologien,
- zur Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen (Betrieben, Vereinen, Bildungseinrichtungen),
- zur Entwicklung regionaler Lernkulturen und damit
- zu einer an den Kompetenzen orientierten Lernkultur.

In bzw. mit den verschiedenen Projektverbänden des Programmbereichs LiWE wird eine konkrete Umsetzung des Programms LKK realisiert. Mit den unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten der LiWE-Projektverbände werden dafür unterschiedliche Akzente gesetzt.

Im Projektverbund "Neue Lerndienstleistungen" sollten Unternehmen und Organisationen, die nicht primär dem Weiterbildungsbereich zugeordnet werden, eine (selbst organisiertes) Lernen unterstützende Dienstleistung konzipieren und über zwei Jahre erproben. Damit hat der Programmbereich LiWE seinen Blick über Weiterbildungseinrichtungen hinaus auf Organisationen gerichtet, die Lernunterstützungsleistungen anbieten können. Dabei war es wichtig, dass diese Lerndienstleistungen gerade nicht in bzw. von etablierten, klassischen Weiterbildungseinrichtungen erdacht wurden, sondern von "Outsidern" und Quereinsteigern. Das bedeutete dann, auf die Suche zu gehen und Neues zu entdecken, aber auch bereits Bekanntes neu zu denken.

In den Gestaltungsprojekten sollte erprobt werden, wie diese Quereinsteiger Lernunterstützungsleistungen, Leistungen zur Ermöglichung von

SOL und Kompetenzentwicklung realisieren können. Spannend war insbesondere die Frage, ob von ihnen andere Lernangebote auf andere Art und Weise erdacht, konzipiert und umgesetzt werden und dies durchaus auch im Vergleich zu innovativen Weiterbildungseinrichtungen.

Im Konkreten interessierten die folgenden Fragestellungen:

- Welche Entwicklungstrends gibt es für neue Lerndienstleistungen?
- Welche Lernarrangements entwickeln sich?
- Wie können deren Leistungen transparent gemacht werden?
- Welche (neuen) Funktionsprofile bilden sich heraus?
- Worin bestehen künftige Trends der Professionalisierung von Weiterbildungnern?
- Wie können neue Organisationsstrukturen in die Gestaltung einer Lerninfrastruktur einbezogen werden?
- Welche Hinweise für die Gestaltung bildungspolitischer Rahmenbedingungen gibt es?

1.1 Konstitution des Projektverbundes

Zunächst ging es 2001 in einem Ideenwettbewerb darum, neue Lerndienstleistungen zu identifizieren, die von Organisationen bzw. Gruppierungen entwickelt wurden, die nicht klassische Weiterbildungner sind. Aus der erstaunlich großen Zahl von 81 Bewerbern wurden schließlich zehn ausgewählt, die ihre Idee zu einem Konzept zur Entwicklung und Gestaltung einer neuen Lerndienstleistung ausarbeiteten. Aus diesen wurden nach einer gemeinsamen Präsentation vier Konzepte ausgewählt, die wissenschaftlich begleitet über zwei Jahre erprobt und gestaltet wurden:

- Konzept "Bildungsbroker" (Kapitel 2),
- Konzept "Methodisches Problemlösen" (Kapitel 3),
- Konzept "Generationsübergreifendes Lernen" (Kapitel 4),
- Konzept "Pädagogische Biographiearbeit" (Kapitel 5).

Eine Wissenschaftliche Begleitung (Kapitel 6) wurde ausgewählt, um die Gestaltungsprojekte zu unterstützen und den Verbund formativ zu evaluieren.

1.2 Akteure

Es waren unterschiedliche Aspekte, die für den Programmbereich LiWE bei der Wahl der vier Projekte wesentlich waren:

Das Konzept "Bildungsbroker" (FLinK) als neue unabhängige Dienstleistung auf dem Markt für berufliche Bildungsangebote erschien ins Thema zu passen, weil ein unterstützendes, orientierendes Weiterbildungsangebot aus einem universitäts- also lernforschungsnahen Spin off heraus formuliert wurde. Wie diese Leistung in einer "neutralen" Organisationsform realisiert werden kann, war ebenso interessant wie die Frage, ob sich von diesem Leistungsangebot leben lässt. Hindernisse und Förderliches auf diesem Weg sollten benannt werden, denn daran kann gelernt werden, was funktioniert, warum nicht und wie man möglicherweise Änderungen anlegen sollte, damit es funktioniert. Eine zentrale Frage war aber auch zu klären, was den Broker vom Lernberater, der in Weiterbildungseinrichtungen arbeitet, unterscheidet oder vom Intermediär, der "zwischen den verschiedenen Akteuren einer Region vermittelt" (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 127).

Mit dem ausgewählten Konzept "Mediales Selbstlernkonzept-Toolbox" wollte eine Unternehmensberatung zur Stärkung der Methodenkompetenz bei problemhaltigen Lernanforderungen im Prozess der Arbeit von Führungskräften und Existenzgründern beitragen. Interessant erschien hier, wie das Lösen von betrieblichen Problemen durch standardisierte Tools unterstützt werden kann. Und darüber hinaus, wie sich in problemhaltigen Situationen Führungskräfte und Betriebsanfänger aus einem Baukastensystem eine für ihre Person geeignete Lernunterstützung "basteln" können. Das erschien eine übergeordnete Fragestellung für SOL zu sein. Eine ebenso wichtige Frage war die nach der Marktakzeptanz medialer Lernstrukturen. Nicht vergessen werden sollte, inwieweit das Angebot ohne weitere Unterstützung, in Form von persönlicher Beratung über Hotlines oder Chat, funktioniert.

Das Konzept zum generationsübergreifenden Lernen am Beispiel des Dresdner Kugelhauses interessierte, weil hier aus einer Arbeitsfördergesellschaft heraus – gemeinsam mit einem e. V. – SOL unterstützt werden sollte. Ein Team alter und junger Ingenieure sollte, begleitet durch einen Projektleiter oder Projektberater, an einer gemeinsamen Arbeitsaufgabe individuelle und kollektive Kompetenzen entwickeln. Neues und altes Wissen sollte zusammengeführt werden. Die Teamarbeit sollte durch den Projektbegleiter mit Reflektionsangeboten unterstützt werden. Daran knüpften sich Fragen nach der Rolle und den Leistungen des Projektbegleiters ebenso wie die nach seiner Stellung im begleiteten Team. Gefragt wurde u. a. nach den individuellen Kompetenzentwicklungsprozessen, ihrer Förderung und dem Bezug zur eigenen (Berufs-)Biographie.

Von besonderem Interesse waren die wirklich realisierten Lernprozesse: Was wird erlernt, was verlernt? Wie wird gelernt, welche Lernerfahrungen werden gemacht, wie selbstorganisiert ist das Lernen und ist es in der Lage, produktive Ressourcen beim Bearbeiten der Thematik freizusetzen? Das waren entscheidende Fragen an dieses wie auch an die anderen Projekte.

Beim Projekt "Pädagogische Biographiearbeit" interessierte, inwiefern Biographiearbeit als Methode in pädagogischen Prozessen und darüber hinaus auch im Zusammenhang mit der professionellen Qualifikation des Personals in der Altenpflege erschlossen werden kann. Ein zweiter Teil von Fragen ergab sich aus der organisatorischen Einbindung eines derartigen Leistungsangebotes als Gemeinschaftsprojekt einer Universität und einer Heimvolkshochschule. Lernberatung, wie sie sich im Kontext traditioneller Weiterbildung zu etablieren scheint, stellt einen Biographiebezug her: Ganzheitliche Lernprozesse werden zunehmend aktuell, z. B. beim Feststellen von Eingangskompetenzen, beim Erschließen von Kompetenzpotenzialen aus anderen Lebensbereichen und insgesamt in Lernbiographien. Von Bedeutung ist nach wie vor die Frage, inwieweit dieses Konzept in anderen Kontexten, Lernumgebungen und Professionen nutzbar ist.

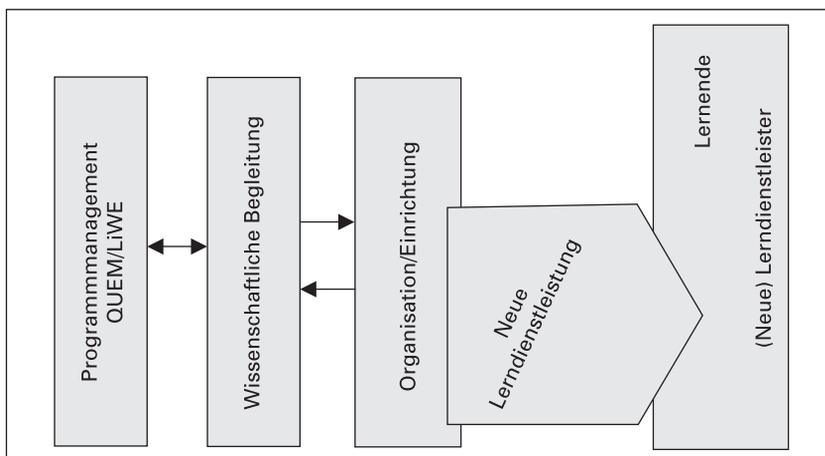
Die verschiedenen Akteure im Projektverbund sind in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt:

Abbildung 1
Akteure im Projektverbund

Teilprojekt/Akteure	beteiligte Institutionen
FLink	QUALITUS GmbH, Köln
Toolbox	INVENT ^{Net} , Berlin
Kugelhaus	CAM Marketing GmbH, Dresden
	Wimad e. V., Dresden
Pädagogische Biographiearbeit	Universität Bielefeld
	Heimvolkshochschule Bad Bederkesa
Wissenschaftliche Begleitung	TU Kaiserslautern
	enbiz – engineering and business solutions GmbH, Kaiserslautern

Die Projektarbeit im Verbund von Gestaltungsprojekten, wissenschaftlicher Begleitung und Programmmanagement war darauf gerichtet, sich gegenseitig bei der Bearbeitung der spezifischen Themen in den Teilprojekten zu unterstützen, Reflexionsräume zu bieten und Erfahrungen auszutauschen. Entstanden ist daraus eine Projektarchitektur, die für jeden Beteiligten jeweils spezifische Forschungs- und Gestaltungsaufgaben enthält und die Möglichkeiten für Interaktion und Reflexion aller Beteiligten vorsieht (Abbildung 2).

Abbildung 2
Projektarchitektur



Organisatorisch wurde dies durch regelmäßige Verbundtreffen, bilaterale Arbeitstreffen und eine elektronische Informations- und Kommunikationsplattform realisiert. Darüber hinaus war der Projektverbund über gemeinsame Veranstaltungen auch in den Programmbereich LiWE integriert. Diese Verbundkonstruktion oder Projektarchitektur ist der Hintergrund für die erreichten Ergebnisse.

1.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der erfolgreichen Arbeit des Projektverbundes "Neue Lerndienstleistungen" lassen sich auf mindestens vier Ebenen abbilden:

- Ebene der Teilprojekte,

- Ebene des Forschungsansatzes und des Projektmanagements,
- Ebene der Wissenschaft,
- Ebene des Programms “Lernkultur Kompetenzentwicklung”.

Auf der *Ebene der Teilprojekte* wurden die verschiedenen “neuen” Lerndienstleistungen entwickelt und erprobt:

- Das Konzept des “Bildungsbrokers” wurde zu einem vor Ort stattfindenden Konzept des Lernens in Arbeitsprozessen des Kfz-Handwerks konkretisiert.
- Das Konzept “Methodisches Problemlösen” wurde als eine Toolbox zur Problemlösung in kleinen und mittleren Unternehmen in Berlin-Brandenburg realisiert und zu einer interaktiven Plattform mit Möglichkeiten zu Coaching und anderem Support erweitert.
- Das Konzept zum generationsübergreifenden Lernen wurde mit jungen und älteren Akteuren in der Rekonstruktion des Dresdner Kugelhauses bearbeitet und die Erfahrungen wurden zu einem Leitfaden für ein praxisorientiertes Projektmanagement verdichtet, das die gewonnenen Erkenntnisse zu generationsübergreifenden Lernprojekten verallgemeinert.
- Das Konzept “Pädagogische Biographiearbeit” wurde mit Beteiligten aus dem Bereich der sozialen Altenarbeit in diversen Modulen erprobt und könnte sowohl zu einem dauerhaften Angebot der Universität als auch der Heimvolkshochschule werden.

Hervorgehoben werden muss, dass die Entwicklung eines Lerndienstleistungsangebotes in den beteiligten Organisationen bzw. Einrichtungen nicht dazu geführt hat, diese zu Weiterbildungseinrichtungen werden zu lassen. Mit dem Projektverlauf wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Lernbegleitung in ihrer professionellen Kompetenzentwicklung unterstützt. Darüber hinaus wurde das Leistungsangebot der Quer-einsteiger-Unternehmen neu justiert und erweitert. Damit konnten sie sich ein neues Geschäftsfeld erschließen.

Auf der *Ebene des Forschungsansatzes und des Projektmanagements* können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

Gestaltungsprojekte im Programmbereich LiWE werden über formale Rahmungen, die sich aus dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm

ergeben, in besonderer Weise in der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützt. Alle Projekte des Themenbereichs LiWE realisieren Forschungsaufgaben, indem sie als Gestaltungsprojekte mit konkreten Entwicklungsaufgaben Weiterbildungsprozesse etablieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinern, reflektieren und diskutieren. Sie werden immer wissenschaftlich begleitet, wodurch die Erkenntnisse, Anregungen und Entdeckungen verallgemeinert und auf einer theoretischeren Beschreibungsebene abstrahiert werden können. Über diese Konstruktion soll die Erprobung und Analyse der mit der teilprojektspezifischen Gestaltungsaufgabe verbundenen Lernprozesse hinsichtlich personeller und institutioneller Veränderungen unterstützt werden.

Gleichzeitig wird in der Konzeption und Architektur der Gestaltungsprojekte der Versuch einer speziellen Form sozialwissenschaftlicher Forschung erkennbar. Sie lässt sich als experimentelle, diskursive und reflexive (Weiter-)Bildungsforschung charakterisieren. Für gesellschaftliche Transformationsprozesse sind die Chancen und Grenzen – in unserer Diktion: Potenziale und Optionen – dieser Art von Forschung noch genauer auszuloten.

Auf der *Ebene des Fachdiskurses* kann mit dem Projektverbund "Neue Lerndienstleistungen" gezeigt werden, dass Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung ermöglichende Professionalität überzeugend und nachhaltig integriert in den eigenen Arbeitsprozess, tätigkeits- und projektbezogen erlernt wird. Dabei ist die Art und Weise des Veränderungsprozesses der Quereinsteiger entscheidend für die Redefinition von Weiterbildungsprozessen. Das von den Projektbeteiligten selbst entwickelte Lernverständnis prägt die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Lernkultur. Für eben diese neue Lernkultur wurden als relevante Charakteristika bestätigt:

- Beteiligungs- und Potenzialorientierung,
- Transparenz und Offenheit,
- Verantwortungsteilung und Vertrauen sowie
- Eigeninitiative und Engagement.

Diese Charakteristika kennzeichnen Lernkulturen, die Kompetenzentwicklung im Sinne nachhaltigen Lernens unterstützen.

Für die *Ergebnisebene des Forschungs- und Entwicklungsprogramms LKK* bestätigen sich mit den Erkenntnissen des Projektverbundes "Neue

Lerndienstleistungen“ insbesondere die nachfolgenden Thesen aus dem Programmbereich LiWE:

- Im Projektverbund “Neue Lerndienstleistungen“ ging es um Entwicklung von Produkten und Angeboten zur Lernunterstützung, die die Fähigkeit zu selbst organisiertem Lernen unterstützen. Mit dem Projektverlauf wurde erkennbar, welche wichtige Bedeutung der organisatorische Rahmen und die Art und Weise des Projektprozesses für diesen Entwicklungsprozess haben.
- Indem die Teilprojekte ihre Konzepte neuer Produkte bzw. Angebote für Lerndienstleistungen in reflexiven Prozessen erprobten und gestalteten, wurden damit verbundene Kennzeichen für Organisationen als (neue) Lerndienstleister sichtbar.
- Es zeigte sich auch in diesem Verbund, dass ein einmal durch Lernen angestoßener Prozess der Veränderung die gesamte Organisation betrifft und nicht bei der Konzeptentwicklung endet. Im Verlauf der Konzeptentwicklung und -umsetzung wurden von den beteiligten Akteuren (Lern-)Erfahrungen gemacht, die sie in ihrem Dienstleistungsangebot ebenso verarbeitet haben wie in ihrer Organisations- und Personalentwicklung.
- In den Gestaltungsprojekten sind Produkte und Angebote entstanden, die sich ebenso auch in traditionellen Weiterbildungseinrichtungen, die SOL-orientiert arbeiten, adaptieren, modularisieren und nutzen lassen.
- SOL-orientierte Lerndienstleistungen unterstützen nicht nur die Zukunftsfähigkeit traditioneller Weiterbildungseinrichtungen, SOL-orientierte Lerndienstleistungen erweitern auch die Geschäftsfelder anderer Unternehmen, die (nur) unter anderem Lerndienstleistungen erbringen. Damit unterstützt SOL Weiterlernen auch außerhalb von WBE.
- Die in den beteiligten Einrichtungen entwickelten Konzepte haben mehr oder weniger dazu geführt, dass die Einrichtungen selbst das Lernen stärker beachten und nun nach innen und außen Lernbegleitungsaufgaben übernehmen. Das bedeutet im Konkreten nicht, dass sich eine beteiligte Quereinsteigerorganisation zu einer WBE wandelt, aber in das Geschäftskonzept wird mit der Integration und Vermarktung der Lerndienstleistung ein weiteres Geschäftsfeld aufgenommen

und sie wird so "selbstverständlich" zu einer Lernen unterstützenden Organisation.

- Die Teilprojekte des Verbundes belegen in ihrer Weise eindrucksvoll, dass die Unterstützung von SOL ein innovatives Geschäftsfeld ist bzw. sein kann.
- Somit ermöglicht die neue Lerndienstleistung den beteiligten Projekten, Multiplikatoren für Lernkompetenz und Lernkultur zu sein, die sie als (Lern-)Dienstleister weitergeben.

Ausgehend von den durch die verschiedenen Projektverbände des Programmbereichs LiWE bestätigten Thesen verweisen insbesondere die Ergebnisse des Projektverbundes "Neue Lerndienstleistungen" darauf, dass die bislang auf Weiterbildungseinrichtungen spezifizierten Analysen ebenso für den gesamten Weiterbildungsbereich, also die Institution Weiterbildung, relevant und tragfähig sind.

2 FLink – Förderung von selbst organisiertem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen

Norbert Bromberger

Selbst organisiertes Lernen (SOL) am Arbeitsplatz wird zunehmend als Möglichkeit zur Bewältigung des permanenten Wandels gesehen. Die Umsetzung stellt insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) vor Schwierigkeiten. Davon ausgehend entwickelte die QUALITUS GmbH eine neue Lerndienstleistung mit dem Ziel, Lern- und Motivationspotenziale zu erfassen und diese gezielt in mittelständischen Unternehmen zu fördern. Im Folgenden wird skizziert, sowohl welche Problemfelder als auch welche Gestaltungsempfehlungen aus den qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumenten zur Realisierung einer Lerndienstleistung abgeleitet und umgesetzt wurden. Ferner werden Anhaltspunkte erläutert, wie sich die QUALITUS GmbH selbst als neuer Lerndienstleister entwickelte. In Form von Thesen werden die zentralen Erkenntnisse bei der Entwicklung einer neuen Lerndienstleistung thematisiert.

2.1 Ausgangspunkt/Projektauftrag

Permanente Weiterbildung ist sowohl für Individuen als auch für Unternehmen eine Schlüsselgröße, um sich den wandelnden Rahmenbedingungen anzupassen. SOL am Arbeitsplatz wird dabei als Möglichkeit zur Bewältigung des Wandels gesehen. Die Umsetzung stellt insbesondere KMU vor Schwierigkeiten. Unabhängig davon, ob die Mitarbeiter über Selbstlernkompetenzen verfügen, werden ihnen oft nicht die benötigten Freiräume für eigenständiges Lernen eingeräumt. Gleichzeitig beanspruchen die betrieblichen Aufgaben die Angestellten derart, dass individuelles Lernen am Arbeitsplatz zu kurz kommt. Was fehlt, sind Umsetzungsmaßnahmen für die Integration des Lernens in den Arbeitsablauf.

Davon ausgehend startete die QUALITUS GmbH im September 2002 das FLink-Projekt mit dem Ziel der Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer neuen Dienstleistung "Bildungsbroking" zur Steigerung von SOL in

Unternehmen. Diese Dienstleistung sollte dabei folgende Serviceleistungen umfassen:

- Analyse des Lehr-Lernverhaltens in den Betrieben durch Interviews/Befragungen mit allen Beteiligten (Unternehmer und Beschäftigte),
- Gestaltung der externen Faktoren, die für selbst organisierte Lernprozesse unumgänglich sind und als Voraussetzung einer individuellen und unternehmerischen Lernkultur gelten,
- Analyse der existierenden Lehr-Lernmaterialien hinsichtlich ihrer Eignung für selbst organisierte Lernprozesse,
- Vermittlung bedarfsgerechter Qualifizierungsangebote formeller und informeller Art, die SOL ermöglichen,
- Steigerung der Qualität von Weiterbildungsangeboten durch die Rückkopplung der Lernerfolgsmessungen an die Bildungsträger,
- Unterstützung (Coaching) der Lernenden im Rahmen ihrer selbst organisierten Lernprozesse.

Die Erfahrungen im Projektablauf zeigten jedoch frühzeitig, dass die grundlegenden Gestaltungsspielräume zur Förderung von SOL bzw. zur Verbesserung der Lernkultur unternehmensintern angesiedelt sind und dementsprechend externe Qualifizierungsmaßnahmen die Bedürfnisse der Angestellten sowie der Unternehmensleitung nicht decken konnten. Dementsprechend wurde auf Basis dieser Erkenntnis der Gedanke des Bildungsbrokings im Projektverlauf vernachlässigt und durch die Entwicklung passgenauer organisationsentwickelnder Maßnahmen mit dem Ziel ersetzt, das SOL in den Betrieben zu optimieren. Auf weitergehende Überlegungen zur Vermittlung von Organisationsentwicklern wurde aufgrund geringer Erfolgswahrscheinlichkeit verzichtet. So zeigte sich im Projektverlauf, dass sich zunächst ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Projektteam und der Geschäftsleitung entwickeln musste, um gestalterisch im Unternehmen tätig werden zu können (s. u.). Die Vermittlung externer Berater hätte eines erneuten Vertrauensaufbaus bedurft und wäre dadurch im Rahmen des Projektes nur schwer realisierbar gewesen.

Die neuen Lerndienstleistungen wurden mit drei Kfz-Unternehmen sowie einer regional ansässigen Beratungsorganisation erprobt. Neben der Entwicklung der neuen Lerndienstleistung (Forschungsschwerpunkt FS I) lag das zweite Erkenntnisinteresse des Forschungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" in der Entwicklung der QUALITUS

GmbH als Lerndienstleister (FS II). Fokus dieses Untersuchungsgegenstandes waren hierbei insbesondere die Lernprozesse des Unternehmens, wie z. B.:

- Wie können die Erfahrungen, d. h. das implizite Wissen, einzelner Projektmitarbeiter an die anderen Teammitglieder sowie an andere Projektinteressenten gegeben werden?
- Wie wurden die Erfahrungen der ersten Projektphase für die Weiterentwicklung der neuen Lerndienstleistung genutzt?

Der vorliegende Beitrag soll die Ergebnisse des FLInK-Projekts präsentieren. Dabei ist eine Trennung der beiden Forschungsschwerpunkte nur bedingt möglich, da sich diese in vielerlei Hinsicht bedingen. So wurden Erfahrungen im Laufe der Aktivitäten bzgl. des Gestaltungsprojektes von den Projektmitarbeitern reflektiert und zur Weiterentwicklung der Lerndienstleistung herangezogen. Darüber hinaus wurde u. a. in den Projektverbundtreffen das eigene Handeln gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert, was wiederum in eine Weiterentwicklung der neuen Lerndienstleistung (FS I) mündete. Aufgrund dieser gegenseitigen Abhängigkeit ist es bei der Darstellung der Projektergebnisse ebenfalls nur bedingt möglich, die beiden Aspekte thematisch zu trennen. Vielmehr orientiert sich die Präsentation der Ergebnisse, soweit möglich, an der zeitlichen Prozessstruktur des Projektes.

2.2 Projektvorgehen und zentrale Ergebnisse

Nutzung von Gatekeepern zur Kontaktaufnahme

Bereits vor dem Projektstart wurden Kontakte zu Unternehmen geknüpft, die Interesse an der Thematik "SOL" bekundet hatten und sowohl über den Willen als auch die Offenheit verfügten, sich auf organisationale Veränderungen einzulassen. Dabei wurde für die Durchführung des Projekts versucht, regional ansässige Unternehmen als Kooperationspartner zu gewinnen. Der Zugang zu den Unternehmen erfolgte über sog. Gatekeeper. Aufgrund bestehender Kontakte zum Zentralverband Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe (ZDK) entschloss sich die QUALITUS GmbH in einer ersten Phase zu einer Konzentration auf die Kfz-Branche. Dank der Hinzuziehung des Verbandes konnten innovative Betriebe der Branche identifiziert und zur Teilnahme motiviert werden. Zur Transferierung der Erkenntnisse auf einen anderen Wirtschaftsbe-
reich half ein lokales Unternehmensnetzwerk (netzNRW e. V.), mit des-

sen Hilfe eine regional agierende Schuldnerberatungsstelle für die Teilnahme am Projekt gewonnen werden konnte.

Ablauf der Serviceleistungen

Ausgangspunkt der Serviceleistungen war eine intensive Analyse, in der Begrifflichkeiten, Wertigkeiten und Zusammenhänge der jeweiligen betrieblichen Arbeitsweise und Lernkultur erschlossen wurden sowie nach möglichen Gestaltungsbereichen gesucht wurde. Methodisch wurden hierbei v. a. teilnehmende Beobachtung und Interviews verwendet. Die in den Kooperationsbetrieben recht unterschiedlichen Ergebnisse flossen in die Gestaltung einer schriftlichen Befragung aller Mitarbeiter ein. Betriebsübergreifend baute die schriftliche Befragung auf teil-standardisierten Modulen v. a. zur individuellen Selbstlernkompetenz auf, die kundenspezifisch angepasst wurden (s. u.). Primäres Ergebnis der Analyse waren individuelle Lernprofile, die den Mitarbeitern in Einzelgesprächen vorgestellt und diskutiert wurden. Diese Vorgehensweise ermöglichte den Mitarbeitern, ihre über lange Zeit meist unreflektiert aufgebauten Lerngewohnheiten bewusst zu überdenken. Ferner wurden Erkenntnisse zur betrieblichen Lernkultur gewonnen, die als Grundlage für kundenspezifische Gestaltungsmaßnahmen dienen. Die folgenden Ausführungen stellen die wesentlichen Projektergebnisse nach Betrieben in konzentrierter Form dar.

2.2.1 Kooperationsbetrieb I: Optimierung der Lernrahmenbedingungen und Motivation der Mitarbeiter

Beim Kooperationsbetrieb I (Bosch Service) wurde eine umfassende Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen sowie der Lernkultur durchgeführt. Mit Hilfe von Einzelgesprächen wurden die individuellen Mitarbeiterprofile validiert und ggf. korrigiert. Als Analyseergebnisse identifizierte QUALITUS Gestaltungspotenziale, die sie ausgewählten Führungskräften präsentierte.

In Abstimmung mit den Führungskräften entschloss man sich auf die Gestaltung folgender Herausforderungen:

1. Motivationsunterschiede zwischen zwei Betriebsstandorten
2. Probleme beim Informationsmanagement seltener Problembereiche

Die Herausforderungen inkl. der daraus in die Wege geleiteten Gestaltungsmaßnahmen werden im Folgenden dargestellt.

Motivationsunterschiede zwischen zwei Betriebsstandorten

Der Kooperationspartner verfügt über zwei Filialen, die räumlich ca. 15 km voneinander entfernt liegen. Während der erste Betrieb (Mutterbetrieb) ein florierendes Unternehmen mit zufriedenen und überwiegend motivierten Mitarbeitern (40 Angestellte) ist, verfügt der zweite, vor einigen Jahren übernommene Betrieb, über deutlich weniger motivierte Mitarbeiter und erzielt schlechtere wirtschaftliche Ergebnisse. Als Ursache dieser unterschiedlichen Ausgangssituation konnte im Rahmen der Untersuchung herausgearbeitet werden, dass die Mitarbeiter des zweiten Betriebs sich bei der Gestaltung der betrieblichen Rahmenbedingungen übergangen fühlten. Das Mutterunternehmen versuchte nach dem Kauf der neuen Filiale, die Unternehmenskultur des funktionierenden Betriebs ohne größere Veränderungen zu übertragen. Die Mitarbeiter des aufgekauften Betriebs wurden jedoch nicht in diesen Prozess einbezogen. Die Führungskräfte des Kooperationsbetriebes sahen sich nicht in der Lage, die resultierenden Motivationsunterschiede ohne fremde Hilfe zu überwinden, da auch ein Wechsel des Niederlassungsleiters nicht den gewünschten Erfolg nach sich zog.

Zur Motivation der Mitarbeiter wurde in einer ersten Phase ein Workshop "vor Ort" durchgeführt. Die unzufriedenen Mitarbeiter hatten dadurch die Möglichkeit, sich aktiv in die Gestaltung des eigenen Betriebs einzubringen. Ferner wurde der Geschäftsführer auf die Durchführung von Mitarbeitergesprächen vorbereitet und bei der Durchführung der Gespräche gecoach. Als weiteren Baustein entschied sich die Geschäftsführung, zeitlich befristet sein Büro auf die andere Filiale zu verlegen, um näher an den Problemen vor Ort zu sein. Insbesondere letztere Maßnahme zeigte deutlich positive Aspekte in dem neuen Betrieb, die allerdings mit negativen Entwicklungen im Stammhaus einhergingen. Alles in allem zeigten Maßnahmen in diesem Bereich, dass in beiden Betrieben eine von den Mitarbeitern anerkannte Führungskraft benötigt wurde. Leider war es im Rahmen des Projekts nicht mehr möglich, den Betrieb bei der Lösung dieser Herausforderung zu unterstützen.

Entwicklung und Einführung einer Datenbank für seltene Problemfälle

Bereits während der ersten Kooperationsgespräche hatte die Geschäftsleitung erkannt, dass im Betrieb Schwierigkeiten bei der Archivierung seltener Problembereiche existieren. Als Bosch-Service-Betrieb hat das Un-

ternehmen täglich eine Vielzahl unterschiedlicher Fahrzeugtypen zu bearbeiten. Darüber hinaus hat sich der Betrieb auf die Installation von Klimaanlage spezialisiert und dadurch Wissen erarbeitet, über das teilweise nicht einmal die Autohersteller selbst verfügen. Die Heterogenität der zu bearbeitenden Fahrzeuge führt dazu, dass identische Kundenprobleme teilweise nur ein- bis zweimal im Jahr auftreten. Da es dem Unternehmen bis dato nicht gelungen war, das angesammelte Wissen in einer wiederverwendbaren Form zu archivieren, mussten sich die entsprechenden Mitarbeiter die Problemlösung vielfach erneut aneignen. Dem Unternehmen entstanden dadurch Kosten, die durch ein entsprechendes Informationsmanagement reduziert werden sollten.

Aufgrund der Problemstellung entschied sich das Projektteam, eine einfach handhabbare Informationsdatenbank für seltene Problemfälle zu entwickeln. Diese Datenbank wird dabei als eine Maßnahme zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen verstanden, mit der die Mitarbeiter selbstorganisiert problemorientiert Informationen erhalten und bei entsprechender Informationsverarbeitung auch lernen können. Ziel dabei war es nicht, möglichst viele Funktionen bereitzustellen, sondern eine Lösung zu entwickeln, die den Anforderungen des Unternehmens entspricht. Zur Erfassung der benötigten Funktionen wurde ein Anforderungsworkshop mit ausgewählten Mitarbeitern durchgeführt. Da es auf dem Softwaremarkt kein adäquates Produkt gab, wurde die Entwicklung an ein Softwareunternehmen vergeben. Als Ergebnis wurde eine Software entwickelt, die sowohl als Internetlösung als auch ausschließlich auf einem lokalen Computer installiert werden kann. Bzgl. der Anforderungen unseres Kooperationspartners entschied man sich für die Einführung einer Internetlösung, so dass beide Betriebe Zugang zu den eingegebenen Daten erhalten.

Die Datenbank beinhaltet eine Eingabemaske, mit der die bearbeiteten Problemfälle der Datenbank hinzugefügt werden können. Um existierende Lösungsschritte abzurufen, steht eine Suchmaske zur Verfügung, die dem bisherigen Bosch-Datenverwaltungssystem des Kooperationspartners sehr nahe kommt. Dadurch sollten Eingewöhnungsschwierigkeiten von Seiten der Mitarbeiter vermieden werden.

Die Mitarbeiter haben bei sämtlichen Kriterien die Möglichkeit, ihre Suche weiter zu konkretisieren. Die Suchergebnisse können sie am Bildschirm lesen sowie ggf. ausdrucken, um die Informationen zum Fahrzeug mitzunehmen (vgl. Abbildung 3).

Zur Unterstützung der Datenbanknutzung wurde ein Einführungsworkshop veranstaltet, bei dem die Geschäftsführung im ersten Schritt nochmals die Bedeutung des Informationsmanagements verdeutlichte und im zweiten Schritt die entwickelte Technik demonstriert wurde. Die Mitarbeiter hatten im Rahmen des Workshops die Gelegenheit, Fragen zu stellen und die Softwarelösung erstmalig zu testen. Heute ist die Datenbank auf der Homepage des Kfz-Betriebes von beiden Standorten aus zu erreichen. Über ein Passwort ist es den Mitarbeitern möglich, auf die Datenbank zuzugreifen. Die Dateneingabe erfolgt in einem mehrstufigen Prozess: Nach der Bearbeitung der seltenen Problemfälle werden diese auf einfach handhabbaren Dokumentationsblättern in Papierform festgehalten. Eine zentrale Person prüft, inwieweit die Informationen verständlich formuliert wurden und gibt die Daten in das System ein. Diese Qualitätssicherungsstufe soll vermeiden, dass die Datenbank mit Inhalten gefüllt wird, die für den späteren Einsatz nicht tauglich sind.

Abbildung 3

Ergebnis einer Suche des Informationsmanagementsystems

Bitte wählen Sie eine Problemkategorie:

Karosserie **Komfort** Sonstiges Motor

Problem: Umrüstung von Fahrzeugen AUDI A6/C4 (Audi 100) mit "test"

Fahrzeugart:	PKW	Treibstoffart:	Diesel
Marke:	Audi	Modellreihe:	A6
Typ:	2.5TDI	Baujahr:	1996
Leistung (in KW):	0	Hubraum (in l):	0.00

Lösung: **drucken**

Da ich nicht alle Schaltpläne vergleichen konnte, kann es vorkommen, das einige Bezeichnungen bzgl. Kabelfarbe, Steckverbindungsbezeichnung usw. von Eurem Model abweichen. Als Handbuch kann ich das Buch "So wird's gemacht" vom Verlag Delius Klasing empfehlen. Dort werden diverse Arbeitsschritte detailliert dargestellt, die zur Demontage nötig sind.

Auch wenn ich bei der Erstellung dieser Anleitung mit äußerster Sorgfalt vorgegangen bin, kann ich keine Gewähr übernehmen.

Folgende Teile werden benötigt:

- 1 Kombiinstrument mit Autocheck und Bordcomputereinheit. Das Instrument muß/sollte zu Eurem Motorkennbuchstaben passen. Andernfalls ergeben sich Probleme mit den Signalen für den BC. Der Neupreis liegt bei rund 800,- DM.
- 1 Lenkstockschalter für Scheibenwischer und Bordcomputer.

Audi-TNnr.: 8D9 953 503 A - Neupreis rund 170,- DM.

- 1 sog. Lampenkontrollgerät (Steuergerät zur Lampenkontrolle) wenn gewünscht.

Audi-TNnr.: 4B0 919 471 A - Neupreis rund 90,- DM.

- 1 Scheibenwaschpumpe (nur wenn Meldung des Wasserstands gewünscht).

Audi-TNnr.: 4A0 955 651 B - Neupreis rund 110,- DM.

Folgende Stecker bzw. Steckergehäuse (je 1mal):

443 971 635 braun, 6fach, à Rückseite des Lenkstockschalters - ca. 4,- DM

2.2.2 Kooperationsbetrieb II: Coaching des Führungspersonals

Beim Kooperationsbetrieb II handelt es sich um einen Kfz-Betrieb (acht Mitarbeiter), der neben der Werkstatt auf das Reifengeschäft spezialisiert ist und dort über regional bekanntes Insiderwissen verfügt. Auf organisatorischer Ebene werden diese beiden handwerklichen Geschäftsbereiche getrennt voneinander geleitet. Während der Geschäftsführer für das Reifengeschäft verantwortlich ist, leitet ein Kfz-Meister die Werkstatt, in der fünf Mitarbeiter (Auszubildende und Gesellen) tätig sind.

Die Analyse ergab vielfältige Gestaltungsbereiche. So wurde festgestellt, dass den Mitarbeitern von Seiten der Geschäftsführung sowie aufgrund eines suboptimalen Führungsverhaltens in der Werkstatt lediglich im geringen Maße eigenverantwortliches Handeln ermöglicht wird. Ferner erfolgt im Betrieb keine systematische Personalentwicklung. Den Angestellten fehlt außerdem jeglicher Unternehmensbezug (Corporate Identity), so dass sie weitgehend "Dienst nach Vorschrift" erfüllen, aber darüber hinaus nicht reflektieren, welche Konsequenzen ihr Handeln für das Unternehmen und damit auch für die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes im Wettbewerb nach sich zieht.

Zur Steigerung der Unternehmensverbundenheit sowie zur Optimierung der Selbstreflexion der Mitarbeiter wurden mehrere Workshops durchgeführt. Darin wurde den Beschäftigten verdeutlicht, welche Rolle jeder Mitarbeiter für das Unternehmen spielt und wie sich einzelne Versäumnisse auf den wirtschaftlichen Ertrag auswirken. So wurde an konkreten Beispielen gezeigt, dass z. B. das unvollständige Ausfüllen von Reparaturblättern zu einem Minderertrag für das Unternehmen führt. Neben diesen Workshops wurde durch den Einsatz von Rollenspielen sowohl der Geschäftsführer als auch der Handwerksmeister auf die Durchführung von Mitarbeitergesprächen vorbereitet sowie bei der Durchführung der Gespräche gecoacht.

Zwischenergebnisse

Nach dem ersten Projektjahr wurden im Projektteam die Erfahrungen systematisch reflektiert und darauf aufbauend Konsequenzen für die weitere Gestaltung des Projektes gesammelt. Die zentralen Erkenntnisse werden im Folgenden erläutert.

A) Bedarf an anpassbaren Erhebungsinstrumenten

Für eine nachhaltige Etablierung der neuen Lerndienstleistung intendierte das Projektteam, die Analyseinstrumentarien möglichst standardisiert

zu formulieren, um deren späteren Einsatz effizient gestalten zu können. Bereits nach den Erkenntnissen mit den ersten beiden Kooperationsbetrieben konnte jedoch festgestellt werden, dass es aufgrund der Heterogenität der Betriebe nicht möglich ist, die Erhebungsinstrumente ohne betriebspezifische Anpassung einzusetzen. Vielmehr bedurfte es in einer ersten Erhebungsphase des intensiven Einsatzes qualitativer Instrumente vor Ort. Dementsprechend wurde die Analysephase zeitlich ausgeweitet und durch Beobachtungen und zusätzliche Interviews intensiviert, deren Ergebnisse in eine sowohl sprachlich als auch thematisch klientel- und betriebspezifische Anpassung des Fragebogenmaterials eingingen. Ferner sollten in der zweiten Projektphase bereits existierende und möglichst erprobte Erhebungsinstrumentarien Dritter eingesetzt werden.

B) Bedeutung regionaler Nähe

Die Kooperationsbetriebe des ersten Projektjahres lagen räumlich verhältnismäßig weit vom Standort der QUALITUS GmbH entfernt (die Fahrzeit betrug 40 bzw. 60 Minuten). Es wurde deutlich, dass diese Entfernung für die Durchführung von Gestaltungsmaßnahmen hinderlich war. Der Grund hierfür liegt in der Gegebenheit, dass sich die Unternehmen nur für die Inanspruchnahme der neuen Lerndienstleistung entschieden haben, wenn sie das operative Geschäft nicht zu sehr belastet. Dies ist möglich, wenn der überwiegende Teil der Projektaktivitäten im Prozess der Arbeit, d. h. insbesondere in Zeiten geringer Auslastung erfolgt, was eine flexible Zeitgestaltung des Projektteams voraussetzt. Aufgrund der langen Anfahrtswege war es dem Projektteam außerdem kaum möglich, die Betriebe durch spontane Unterstützungsaktivitäten z. B. beim individuellen Coaching der Führungskräfte oder durch überraschende Besuche zur Prüfung der Maßnahmenumsetzung zur unterstützen. Als Konsequenz aus den Erkenntnissen wurden im zweiten Projektteil lediglich Unternehmen mit regionaler Nähe als potenzielle Kooperationspartner in Erwägung gezogen. Die Erfahrungen zeigen, dass dies eine positive Wirkung auf das Verhältnis zwischen Dienstleister und Kunde hatte.

C) Notwendigkeit einer Analyse-Fokussierung zu Beginn

Die Analyse der Gegebenheiten wurde von Kooperationsbetrieb I als zu intensiv empfunden, insbesondere wenn man die Gestaltungsfelder betrachtet, die in Abstimmung mit der Geschäftsführung umgesetzt wurden. So äußerte die Geschäftsführung bereits im ersten Gespräch, d. h.

noch vor der Analysephase, den Wunsch nach einer Lösung für das betriebliche Informationsmanagement. Im Bereich der Motivation war das Bewusstsein für das betreffende Problem von Seiten der Geschäftsführung nicht explizit formuliert worden, obwohl es der Leitung bekannt war. Aufgrund dieses akuten und der Geschäftsführung bewussten Handlungsbedarfs hätte im ersten Schritt auf einen großen Bereich der Analyse verzichtet und hätten stattdessen die verfügbaren Ressourcen direkt zur Maßnahmengestaltung eingesetzt werden können. Um die Analyse von Beginn an eingrenzen und damit effizienter gestalten zu können, wurden bei späteren Betrieben frühzeitig konkrete Herausforderungen (wenn möglich mit ökonomischer Relevanz) identifiziert und die Analysephase auf diese Bereiche fokussiert.

D) Priorität organisationsentwickelnder Gestaltungsmaßnahmen

Eine Optimierung des individuellen und betrieblichen Weiterbildungsverhaltens muss häufig erst zugänglich gemacht werden, indem anders gelagerte Problemfelder des Betriebs, die eine Optimierung der Weiterbildung blockieren, bearbeitet werden.

Ferner wurde als methodische Herausforderung erkannt, dass z. B. die individuelle Förderung der einzelnen Angestellten Wissen über individuelle Kompetenzen verlangt. Dies steht allerdings im Widerspruch zur Gewährleistung von Anonymität beim Einsatz von Fragebögen.

Darüber hinaus stehen Gestaltungs- und Analysemaßnahmen in einer schwierigen Beziehung zueinander, da nur aus der Analyse noch unbeeinflusster Settings valide Daten resultieren. Drängen die Kooperationspartner auf eine schnelle Umsetzung der Maßnahmen, besteht jedoch die Möglichkeit, Selbstevaluationsinstrumente zur Verfügung zu stellen, die sensibilisierend wirken (können). In der zweiten Projektphase konnten die Kooperationsbetriebe von diesen Erfahrungen profitieren.

2.2.3 Kooperationsbetrieb III: Akzeptanzsteigerung des Softwareeinsatzes sowie Supervision bei Schuldnerberatern

Kooperationsbetrieb III (Schuldnerberatung) unterschied sich insofern deutlich von den vorhergehenden und nachfolgenden Partnern, als es sich hier weder um einen Handwerksbetrieb noch um ein wirtschaftliches Unternehmen handelte, sondern um eine (bislang) größtenteils kommunal finanzierte Beratungsstelle für u. a. Verbraucherinsolvenz.

Auch die Charakteristik der Mitarbeiter unterschied sich deutlich von anderen Kooperationspartnern, da diese überwiegend ein Studium absolviert hatten, weitgehend autonom ihre eigenen Arbeitsabläufe organisierten und teilweise auf Umsatzbasis bezahlt wurden.

Bei diesem Kooperationsbetrieb wurden ebenfalls individuelle Lernvoraussetzungen und die Lernkultur einer umfassenden Analyse unterzogen. Das Befragungsmaterial wurde dabei erstmals nicht nur begrifflich modifiziert, sondern um ganz neue, stark betriebsspezifische Fragestellungen ergänzt, die durch qualitative Voruntersuchungen (teilnehmende Beobachtung, Interview) identifiziert worden waren. Mit Hilfe von Einzelgesprächen wurden auch hier individuelle Mitarbeiterprofile validiert und ggf. korrigiert. Dabei wurde deutlich, dass bei der Schuldnerberatung von Seiten der Mitarbeiter deutlich mehr Interesse an der Selbstlernthematik vorhanden war. Dadurch war hier jedoch in geringerem Ausmaß als bei anderen Kooperationspartnern ein Optimierungspotenzial der bereits stark ausgeprägten diesbezüglichen Kompetenzen vorhanden.

Für die Lernkultur des Gesamtbetriebs wurden nach einer Beobachtungs- und Interviewphase mehrere Gestaltungsvorschläge erarbeitet, die daraufhin der Geschäftsführung präsentiert wurden.

Gemeinsam mit den Führungskräften entschloss sich das Projektteam zur Gestaltung folgender Herausforderungen:

1. Projekt zur Akzeptanzsteigerung einer Spezial-Software (SoPart) durch insuläre Pilot-Erprobung besserer Einsatzbedingungen,
2. systematische Begleitung durch die QUALITUS GmbH bei der Einführung einer neuen Beratungsmethode (Gruppenberatung), die einer Einarbeitungssituation eines Großteils der Belegschaft gleichkam.

1) Pilotprojekt zur Steigerung der Mitarbeiterakzeptanz beim Einsatz einer Spezial-Software

Im Rahmen der Analyse konnte festgestellt werden, dass die Angestellten die Spezial-Software (SoPart) nicht in dem Maße nutzen, wie es die Geschäftsführung eigentlich erhoffte. Als Gründe hierfür wurden neben einer im geringen Maße vorhandenen Technikernerfahrung insbesondere eine nicht zufrieden stellende Einstiegsschulung sowie die unzureichende Computer-Ausstattung der Angestellten angeführt. Ferner war einem Großteil der Angestellten der Nutzen des IT-Einsatzes noch nicht

deutlich geworden. Bei der Konzeption der Gestaltungsmaßnahmen mussten die spezifischen Rahmenbedingungen vor Ort berücksichtigt werden. So existieren enge finanzielle Spielräume, die den Kauf neuer Computer deutlich einschränkten. Gleichzeitig stehen die Angestellten permanent unter Zeitdruck, zum anderen sind sie einer enormen psychisch-emotionalen Belastung durch ihre Beratungsarbeit im sozialen Brennpunkt ausgesetzt. All diese Aspekte ließen es als vorteilhaft erscheinen, Verbesserungsmaßnahmen so zu konzipieren, dass sie weder hohe Kosten noch hohen organisatorischen Aufwand (z. B. betriebsweite Veränderungen) voraussetzen und v. a. Handlungsspielräume eröffnen helfen. Darüber hinaus mussten starke Disparitäten zwischen verschiedenen Beteiligten berücksichtigt werden, etwa was die Stellenfinanzierung und damit verbundene Interessenlagen anging. Nicht zuletzt erschienen die Verhandlungsspielräume zwischen Geschäftsführung und Mitarbeitern relativ gering, so dass Verbesserungsmaßnahmen auch keinen organisationsweiten Konsens voraussetzen durften und immer einen Ausgleich zwischen verschiedenen betrieblichen und individuellen Anforderungen beinhalten mussten, um Akzeptanz zu finden.

Als Lösung bot es sich an, eine betriebliche Vereinbarung zur Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen so zu gestalten, dass zunächst unter Moderation der QUALITUS GmbH ein Maßnahmenbündel mit ausgewogenem Belastungsverhältnis zwischen Betrieb/Geschäftsführung und Mitarbeitern geschnürt und dieses sodann insulär von zwei Mitarbeitern über einen bestimmten Zeitraum getestet werden konnte. Nach Ablauf der Testphase konnte evaluiert werden, welche der Maßnahmen Spielräume eröffnet haben bzw. welche Veränderungen daran vorgenommen werden müssten.

Die umgesetzten Maßnahmen zeigten den erhofften Erfolg. Durch den Kauf neuer Computer war die Hemmschwelle zum Einsatz von Spezial-Software deutlich gesunken. Flankierende Coaching-Maßnahmen durch Arbeitskollegen ("SoPart-Experten") erleichterten darüber hinaus das Kennenlernen der Software-Funktionalitäten. Seitdem setzen die beiden Mitarbeiter die Software umfassend ein und haben gemeinsam mit den vorhandenen Experten nach Möglichkeiten zum flächendeckenden Coaching aller Mitarbeiter gesucht. Darüber hinaus sollen mittelfristig weitere Computer angeschafft werden, um weitere Angestellte für den Einsatz der Software zu gewinnen.

2) Systematische Begleitung bei der Einführung von Gruppenberatung

Die Einführung der Gruppenberatungsmethode, die der Schuldnerberatung aus Kapazitätsgründen dringend geboten erschien, wurde zunächst von der QUALITUS GmbH begleitet, um der Schuldnerhilfe e. V. bei dieser Maßnahme von Anfang an zu einer systematischen Qualitätssicherung zu verhelfen. Im Anschluss an den ersten Orientierungsworkshop führte eine vom Kooperationsbetrieb beauftragte Supervisorin, die bereits mehrfach bei der Schuldnerhilfe aktiv war, die Gestaltungsmaßnahmen fort. Dadurch war es den Mitarbeitern möglich, sich systematisch mit den neuen Anforderungen einer Gruppenberatung auseinander zu setzen. Gleichzeitig erhielten sie gezieltes Feedback zur Gestaltung ihrer Beratungsgespräche.

Alles in allem konnten bei Kooperationsbetrieb III durch die neue Lerndienstleistung größere organisationsentwicklerische Maßnahmen gestartet werden, auf die bisher aufgrund des operativen Geschäftes sowie teilweise fehlendem Problembewusstsein von Seiten der Geschäftsführung verzichtet worden war. Dieses Ergebnis zeigte sich bereits während der Analysephase. Allein durch die Anwesenheit externer "Kümmerer" wurden die Mitarbeiter dahingehend motiviert, Schwierigkeiten am Arbeitsplatz zu thematisieren und entsprechende Gestaltungsmaßnahmen anzustoßen. Dies führte dazu, dass bereits gegen Ende der Analysephase erhobene Aspekte (z. B. die Verbesserung der Arbeitsorganisation im Sekretariat) von der Geschäftsführung aufgegriffen und in eigener Regie umgesetzt wurden.

2.2.4 Kooperationsbetrieb IV: Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen einer Lernkultur

Beim Kooperationsbetrieb IV (Teilbetrieb eines Kfz-Vertragspartners) lag der Zeitraum der Zusammenarbeit nur noch teilweise im Projektzeitraum, die Darstellung hier beschränkt sich daher überwiegend auf die Analysephase. Nach der Schuldnerberatung musste sich das Projektteam bei diesem Kooperationsunternehmen auf neue Rahmenbedingungen einstellen, da die betroffene Belegschaft vergleichsweise groß und mit dem Betriebsrat erstmals eine formelle Arbeitnehmervertretung in das Geschehen involviert war. Außerdem wies der Gesamtbetrieb im Gegensatz zu den vorhergehenden Kooperationspartnern einen hauptamtlichen Ausbildungsleiter auf. Dies steht auch im Zusammenhang mit der Eigenschaft als Konzern-Vertragspartner, woraus tiefgreifende Vorgaben des Konzerns zu Inhalten und Prozeduren der Personalwirtschaft, insbesondere der Weiterbildung, resultieren.

Mit Blick auf die Erfahrungen der ersten Projektphase wurden bereits zu Beginn in den Sondierungsgesprächen mit der Geschäftsführung Analyse-Schwerpunkte vereinbart. Aus diesem Grund verzichtete die QUALITUS GmbH bei Kooperationsbetrieb IV auf eine Untersuchung der individuellen Selbstlernkompetenzen und setzte den Analyse-Fokus auf die von der Geschäftsleitung bereits identifizierten Optimierungspotenziale, nämlich vorrangig die Arbeitsorganisation und ihre Auswirkungen auf die Kundenzufriedenheit. Wichtige Hinweise auf die Ansatzpunkte der Analyse stammten dabei aus einem detailreichen konzernweiten Panel zur Erfassung der Kundenzufriedenheit mit Vertragspartnern des Fahrzeugherstellers.

Bei der Analyse kamen wiederum (nur teilweise teilnehmende) Beobachtung und Interview als Methoden zum Einsatz. Die Ergebnisse der Beobachtungs- und Interviewphase deuteten auf ein Motivationsproblem bei den Mitarbeitern hin. Zur tieferen Analyse dieses Aspektes wurde ein Befragungsinstrumentarium eingesetzt, das von einem wissenschaftlichen Kooperationspartner an der Universität Kaiserslautern zur Verfügung gestellt wurde (s. u.). Der Einsatz des Fragebogens zur Erfassung von Motivationspotenzialen ergab u. a. folgendes Bild:

- Von Seiten der Mitarbeiter existiert eine gute intrinsische Motivation.
- Extrinsische Motivationsfaktoren sind für die Mitarbeiter kaum vorhanden. Die Mitarbeiter sehen keinen Zusammenhang zwischen ihren Arbeitsergebnissen und entsprechenden Belohnungen.
- Ferner konnte festgestellt werden, dass ein Mangel an klaren Verantwortungsbereichen im betrieblichen Ablauf existiert. So wurde im Rahmen der Interviews als auch durch den Fragebogen ersichtlich, dass es aufgrund unklarer Verantwortung der zu erledigenden Tätigkeiten zu Schuldzuweisungen der Mitarbeiter untereinander kam. Gleichzeitig führt dieser Gestaltungsbereich zu Redundanzen bei der Bearbeitung administrativer Aufgaben. Insgesamt herrscht bei den betrieblich Beschäftigten ein mangelndes Vertrauen in die Qualität der Arbeitsprozesse.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der Fragebogen einen erkennbaren Überschneidungsbereich mit den qualitativen Daten der QUALITUS GmbH aufwies und darüber hinaus auch eigenständige Problemfelder im Hinblick auf die Realisierung der Lerndienstleistung identifizierte.

Im Kooperationsbetrieb sind die Rahmenbedingungen einer nachhaltigen Lernkultur nicht gegeben. So existiert zwar ein betriebliches Vorschlags-

wesen, das Ideen der Mitarbeiter prämiert; trotz Auszahlung von Prämien werden diese allerdings nur in seltenen Fällen von der Geschäftsführung umgesetzt. Dieses Missverhältnis hat zu einer zunehmenden Demotivation der Belegschaft geführt, überhaupt Verbesserungsvorschläge zu kommunizieren (Motto: "Es passiert sowieso nichts"). Für den nachhaltigen Erfolg bei den Gestaltungsmaßnahmen wird es notwendig sein, die Mitarbeiter für die Reflexion des eigenen Wirkens zu sensibilisieren und sie bei der Umsetzung der Gestaltungsmaßnahmen zu unterstützen. Hierfür bedarf es eines vielschichtigen Gestaltungsprogramms, in das sowohl Belegschaft, Geschäftsführung als auch Betriebsrat involviert sein werden.

Die Analyseergebnisse belegten einen großen Handlungsbedarf für den Kooperationsbetrieb. Da der Betrieb über keine eigenen Ressourcen für die Umsetzung verfügt, wurde die QUALITUS GmbH nach Ablauf des FLinK-Projektes mit der Durchführung der Gestaltungsmaßnahme beauftragt. Als Konsequenz aus diesen Erkenntnissen wurden mit den Beschäftigten Anfang 2005 einheitliche Ablaufstandards zur Auftragsbearbeitung entwickelt und zu einzelnen Aufgaben klare Verantwortlichkeiten definiert. Darauf aufbauend wird mit den Beschäftigten ein Controlling-Instrumentarium entwickelt, das die Einhaltung der abgestimmten Tätigkeiten nachhaltig gewährleisten soll. Ergebnisse über den Erfolg der Maßnahme können noch nicht publiziert werden, da sich das Unternehmen aktuell im Gestaltungsprozess befindet. Dennoch zeigen erste Workshops eine hohe Motivation der Beteiligten, gemeinsam etwas im Unternehmen zu verändern.

Abbildung 4
Qualifizierungsinhalte Kooperationsbetrieb IV

Workshop	Ziele
Bedeutung der Qualität	Sensibilisierung für das Thema Qualität; Wachrütteln
Regeln und Vorschriften	Präsentation/Diskussion der Prozesse
Von Störungen lernen	Umgang mit Fehlern im Arbeitsablauf (Dokumentation)
Mit Wissen Qualität gewinnen	Wissensmanagement – voneinander lernen; regelmäßiges Austauschen als wichtiges Ziel erkennen und "leben"
Mein Arbeitsbereich	Wie kann ich selbst meine Arbeit fehlerfrei durchführen? (Methoden zur eigenen Qualitätssicherung!)
Im Team zum Erfolg	Bedeutung der Teamfähigkeit/Teamwork; Was kann ich selbst dazu beitragen, dass das Gesamtergebnis stimmt?

Im Rahmen von sechs aufeinander aufbauenden Workshops sollen alle Mitarbeiter hinsichtlich des Themas "Qualität des eigenen Handelns" sensibilisiert werden und in Selbstreflexionsprozessen die in Abbildung 4 aufgeführten Aspekte erleben.

2.3 Methoden: Von Standardmethoden zum bedarfsgerechten Instrumentenkoffer

2.3.1 Entwicklung der Erhebungsinstrumente

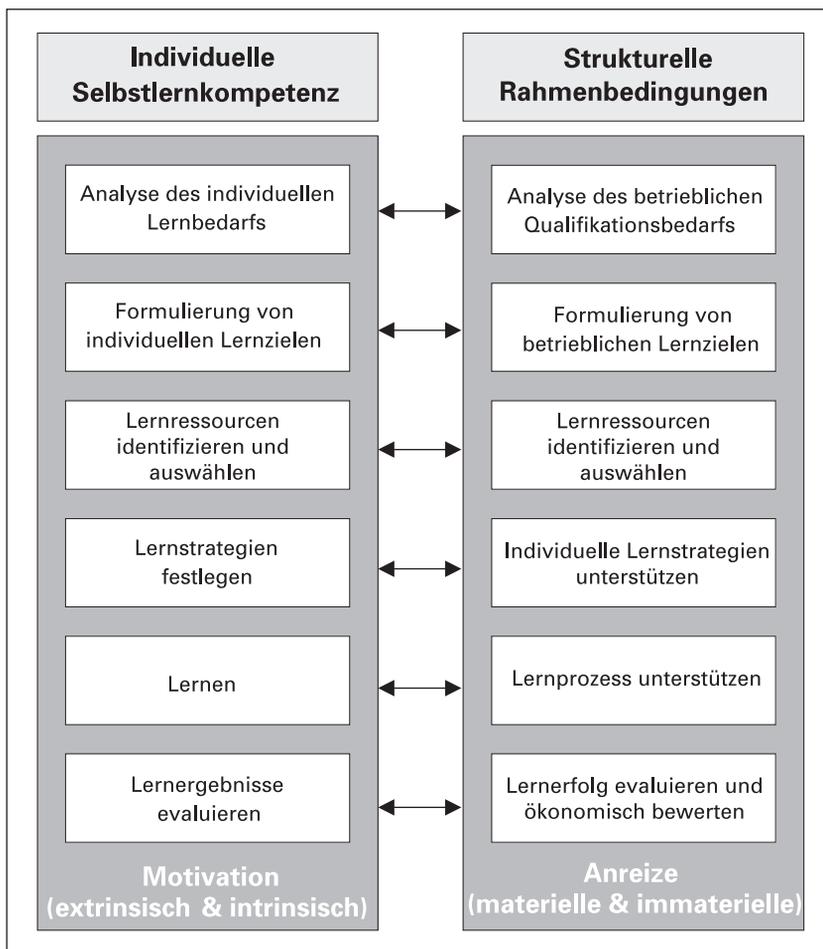
Aufbauend auf der o. a. Zielsetzung bedurfte es zu Projektbeginn der Entwicklung bedarfsgerechter Erhebungsinstrumentarien. Dabei galt es zunächst, die Eigenheiten von SOL zu erfassen.

In der psychologischen Literatur wird bei der Betrachtung von Voraussetzungen und Möglichkeiten SOL häufig unterschieden zwischen externen und internen Lernbedingungen beim Lernenden. Friedrich und Mandl sprechen von "lernerseitigen Strukturen und Prozessen" und von "situativen Bedingungen" (vgl. Friedrich/Mandl 1997, S. 241 ff.), unter denen SOL auftritt. Erstere unterteilen sie noch weiter in motivationale und kognitive Komponenten. Hierbei geht es somit um die *Fähigkeit* und um die *Bereitschaft* zu SOL (Selbstlernkompetenz). Die situativen, externen Bedingungen lassen sich auch als strukturelle Rahmenbedingungen vor Ort verstehen, die das individuelle Lernen hemmen, aber auch fördern können. Voraussetzung für SOL ist somit eine individuelle Motivationsstruktur, die intrinsisch oder extrinsisch das Individuum antreibt zu lernen. In Abbildung 5 wurde SOL idealtypisch in einen sechsphasigen Lernprozess analytisch getrennt. In der Regel werden diese Phasen nicht nacheinander durchlaufen. Vielmehr kann es zu Sprüngen in vorherige sowie nachgelagerte Lernschritte kommen.

Mit diesem Phasenmodell war es dem Projektteam möglich, das komplexe Feld von SOL analytisch aufzuteilen, zu operationalisieren und systematisch unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsinstrumentarien zu entwickeln. Hierzu zählen u. a. Fragebögen zur Erfassung der Selbstlernkompetenzen der Beschäftigten sowie ausgewählter lernkultureller Aspekte (wie z. B. zur Verfügung gestellte Lernressourcen). Als Herausforderung erwies sich, die Beschäftigten rechtzeitig zur Erhebung der Aussagedaten dahingehend zu sensibilisieren, dass nicht nur die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen, sondern auch weiche Weiterbil-

ungsformen (z. B. Gespräche mit Kollegen, Lösung eines technischen Problems mit einem Fahrzeug) zur Kompetenzentwicklung beitragen können. Dementsprechend wurden neben unterschiedlichen formellen Angeboten der Kompetenzentwicklung (z. B. Schulungen etc.) insbesondere informelle Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung berücksichtigt (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 5
Phasenmodell des SOL



Der Fragebogen hatte neben der Sammlung wichtiger Informationen ebenfalls eine sensibilisierende Funktion, d. h. durch das Beantworten der Fragen wurde bewusst ein Reflexionsprozess des Einzelnen hinsichtlich seines Lernverhaltens gestartet. Dieser Reflexionsprozess wurde in einem persönlichen Gespräch mit den Angestellten fortgesetzt. Grundlage dieses Gesprächs waren Lernprofile, die auf Basis der schriftlichen Erstbefragung für jeden Mitarbeiter entwickelt und mit dem jeweiligen Mitarbeiter gemeinsam validiert wurden (vgl. Abbildung 7). Abbildung 8 stellt die Vor- und Nachteile der eingesetzten Methoden/Instrumente stichwortartig dar.

Abbildung 6

Berücksichtigung informeller Kompetenzentwicklungsangebote (Auszug)

Frage 10: Wie häufig nutzen Sie für die Aneignung neuen Wissens folgende Möglichkeiten?
 Wenn eine der folgenden Möglichkeiten für Sie nicht relevant ist oder Ihnen nicht zur Verfügung steht, benutzen Sie bitte nur eine der ersten beiden Spalten.

(Zutreffendes bitte ankreuzen)	Sind für mich nicht relevant	Stehen mir nicht zur Verfügung	Häufigkeit der Nutzung					
			nie	selten	gelegentlich	oft	immer	
Ergebnisse eigener Recherchen in Fachmedien (z. B. in Bibliotheken, auf speziellen Internet-Seiten o. Ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien aus dem Intranet ("Infothek")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien aus der Hausbibliothek (z. B. Originaltexte/Kommentare von Gesetzen, Verordnungen, Urteilen o. Ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien in meinem Büro (z. B. Broschüren, Handbücher, Checklisten o. Ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computerbasierte Lernprogramme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulungen/Kurse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar:			<input type="checkbox"/>					

Abbildung 7

Erste Seite eines exemplarischen Mitarbeiterprofils

Beurteilungsbogen Mitarbeiter ID: N072 Beruflicher Abschluss: Volljuristin, Qualifikation Wirtschaftsrecht Abteilung: Eher im Beratungsbereich/in der Schuldenprävention		
Aspekte des selbst organisierten Lernens	Bemerkungen	
	+	-
Analyse des individuellen Lernbedarfs	überwiegend langfristige Perspektive ist gute Grundlage für nachhaltig sinnvolle Bedarfsauswahl, Raum für spontane Eingebungen schont Ihre intrinsische Motivation	
Formulierung von individuellen Lernzielen und Lernergebnisse evaluieren	günstige Rollenverteilung in der Kooperation mit dem Fachberater	Es scheint Ihnen schwer zu fallen, sich Lernerfolgskriterien im Hinblick auf Problemlösungsprozesse vorzustellen.
Lernressourcen identifizieren und auswählen		geringe Differenzierung zwischen verschiedenen Lernressourcen, daher wenig effizienter Einsatz von Zeit und Energie, relativ wenig zielgerichtete Nutzung von Lernressourcen, die auch qualitativ gut eingeschätzt werden
Lernstrategien festlegen		Vernachlässigung von Transfer-techniken
Lerntyp/Lernbeziehungstyp (Kurzbeschreibung): Visuell-auditiver Typ sehr optimistische Einschätzung von Lernchancen; vorstrukturierte und Distanz ermöglichende Lernsituationen besser geeignet Berufliche Stärke: Verbindlichkeit Tätigkeiten ohne prof. Beratung		
	Anteil an der Arbeitszeit	
Statistik	10,0 Prozent	
Offene Aspekte zur Diskussion Verbesserungen im letzten Jahr, Qualifizierungswünsche		

Abbildung 8

Bewertung der eingesetzten Instrumente

Methode/ Instrument	Positive Aspekte	Negative Aspekte	Maßnahmen zum Abbau der negati- ven Aspekte
Interviewleitfaden zur Lernkultur (Interview mit Geschäftsführer)	gibt erste Einblicke in die betriebliche Lernkultur	Meinungen der Mitarbeiter müssen stärker berücksichtigt werden. Notwendigkeit weiterer Erhebungen	stärkere Berücksichtigung des Untersuchungsgegenstandes in den Interviews
(Teilnehmende) Beobachtung	Aspekte können entdeckt werden, die den Betroffenen aufgrund von Betriebsblindheit nicht bewusst sind.	besonders anfällig für verzerrende Beobachtungseffekte	
Persönliche Interviews (Ziel: Validierung der Beobachtungsdaten)	persönlicher Kontakt zu den Mitarbeitern, besserer Einblick in die Unternehmenskultur, besserer Einblick in Problembereiche	kann je nach Betriebsgröße nicht mit allen Mitarbeitern durchgeführt werden	
Schriftliche Befragung	wichtige Datengrundlage für Mitarbeitergespräche	Individuelle Selbstlernkompetenzen können aufgrund anonymisierter Daten nicht erfasst werden.	Zur Wahrung der Anonymität hatte jeder Mitarbeiter die Möglichkeit, einen eindeutig identifizierbaren Code einzugeben.
Mitarbeiterprofil (Ziel: Präsentation der Eingangsbefragung)	helfen Zugang zu den Mitarbeitern zu erhalten, schaffen Vertrauen bei den Mitarbeitern Mitarbeiter haben sich in den Rastern wiedergefunden	zeitintensives Vorgehen, unklare Bewertung: Was zeichnet einen guten Selbstlernenden aus?	Mitarbeiter können selbst entscheiden, ob Sie ein individuelles Beratungsgespräch wünschen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, beabsichtigte das Projektteam, für die nachhaltige Etablierung der neuen Lerndienstleistung ein Analyseinstrumentarium zu entwickeln, das möglichst standardisiert in den mittelständischen Betrieben eingesetzt werden kann. Allerdings zeigte sich bereits in der ersten Projektphase, dass dies aufgrund der He-

terogenität der Betriebe nicht möglich ist. Vielmehr bedurfte es teil-standardisierter Fragenblöcke, mit denen ähnlich gelagerte Themengebiete abgefragt werden konnten und die bedarfsgerecht zu einem kundenspezifischen Instrumentenkoffer zusammengebaut wurden. So wurde z. B. der Fragenkomplex zum SOL übergreifend in allen Betrieben eingesetzt, während motivationale Aspekte nur bei den Betrieben zum Einsatz kam, in denen bei der qualitativen Ersterhebung entsprechende Problembereiche identifiziert werden konnten.

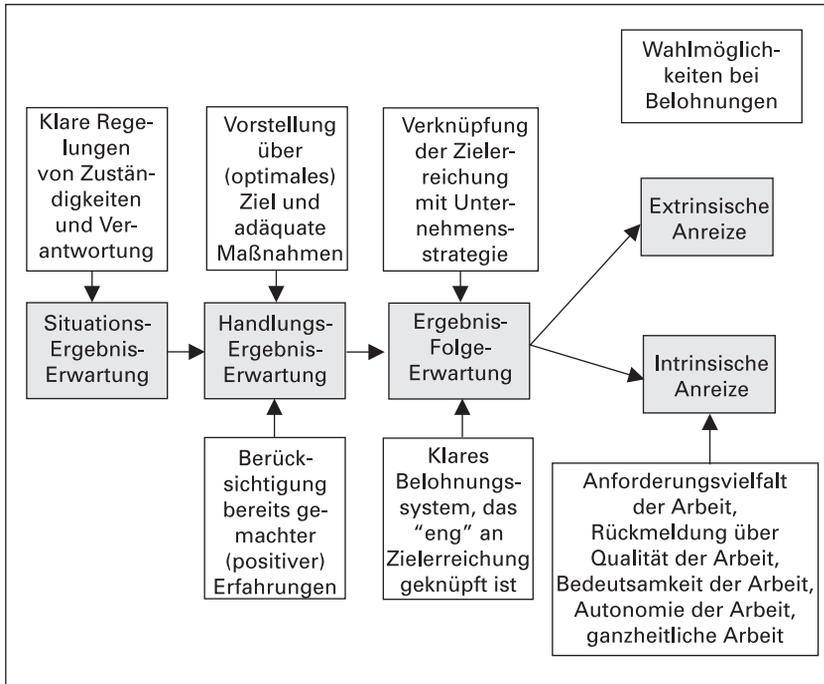
Der Instrumentenkoffer wurde ferner dahingehend ausgebaut, dass ein extern entwickeltes Erhebungsinstrumentarium zur Erfassung von Motivationspotenzialen bei der Arbeit in Kooperationsbetrieb IV eingesetzt wurde, nachdem auf Basis der qualitativen Instrumente deutliche Motivationsmängel erkannt wurden. Der Fragebogen dient dazu, die qualitativen Ergebnisse zu untermauern bzw. weitere motivationsrelevante Sachverhalte zu identifizieren. Das Erhebungsinstrumentarium wurde an der TU Kaiserslautern im Rahmen einer Dissertation entwickelt (vgl. Ehrlich 2003, 2004 sowie Bromberger/Ehrlich 2005). Die theoretische Basis des Fragebogens bildet das erweiterte Motivationsmodell von Heckhausen/Rheinberg (1980). Unterteilt man die im Modell enthaltenen "Anreize der Handlungsfolgen" in die Kategorien intrinsisch und extrinsisch, so lässt sich das Modell in modifizierter Weise wie in Abbildung 9 skizzieren (graue Felder). Ausgehend von diesem Modell erfasst der Fragebogen Einflussfaktoren in der Arbeitssituation des Mitarbeiters, die in der Lage sind, eine der drei Erwartungen oder eine der beiden Anreizarten motivationsfördernd zu beeinflussen. Aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Studien (Ehrlich 2003, 2004) lassen sich die in Abbildung 9 dargestellten Einflussfaktoren finden.

Durch den Einsatz des Fragebogens zur Erfassung von Motivationspotenzialen konnten die intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren erfasst werden. Die qualitativen Ergebnisse konnten dadurch auf eine breitere Basis gestellt werden. Gleichzeitig dienten die Befragungsergebnisse zur Formulierung konkreter Gestaltungsempfehlungen. Damit hat sich der Fragebogen als nützliches Zusatzinstrument bei der Realisierung der Lerndienstleistung bewährt.

Alles in allem führten die Erhebungsinstrumente des zweiten Projektabschnitts zu qualitativ höherwertigen Analyseergebnissen, die für die Entwicklung organisationsentwickelnder Maßnahmen genutzt werden konnten.

Abbildung 9

Ordnungsrahmen motivationaler Einflussfaktoren



2.3 Zusammenfassung

2.3.1 Erfolgsaussichten

Die gesammelten Erfahrungen bestätigten dem Projektteam die Notwendigkeit unterstützender Lerndienstleistungen für KMU. So konnten durch den Einsatz der entwickelten Analyseinstrumente vielfältige Empfehlungen zur Optimierung der individuellen Lernpotenziale der Mitarbeiter sowie zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen ausgesprochen werden. Um der Heterogenität der mittelständischen Unternehmen gerecht werden zu können, war die Entwicklung teil-standardisierter Erhebungsinstrumente von großer Bedeutung. Aufbauend auf einem bewährten Erhebungs- und Strukturierungsraster, war es möglich, betriebspezifischen Anforderungen entsprechend Daten zu erheben. Die Erfahrung zeigt ferner, dass zwischen Geschäftsführung

und Dienstleistenden ein Vertrauensverhältnis bestehen muss, das sich erst über eine länger andauernde Zusammenarbeit aufbauen kann. Zwar konnte durch den Zugang über sog. Gatekeeper (Zentralverband des Kfz-Gewerbes, netzNRW e. V.) bereits im Vorfeld ein Vertrauensvorschuss erreicht werden, dennoch erwiesen sich die im FLink-Projekt vorgesehenen Zeiträume von sechs bis acht Monaten im Nachhinein als zu kurz, um die vorgeschlagenen Gestaltungsmaßnahmen bis zur vollständigen Umsetzung begleiten zu können.

Im Gegensatz zu der angestrebten Vermittlung konkreter Qualifizierungsmaßnahmen und der damit verbundenen individuellen Unterstützung der Mitarbeiter beim SOL orientierten sich die durchgeführten Maßnahmen nahezu durchgängig an den organisationsinternen Rahmenbedingungen. Durch die Konzentration auf organisationsgestaltende Maßnahmen konnte die Idee des reinen Bildungsbrokings (Vermittlung von Qualifizierungsinhalten) und damit die individuelle Unterstützung der Mitarbeiter bei deren selbst organisierten Lernprozessen nicht im geplanten Maße umgesetzt werden. Der Grund für die geringen individuellen Gestaltungsmaßnahmen kann darin gesehen werden, dass die Angestellten der KMU in der Regel aus zweierlei situationsspezifischen Gründen an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen:

- individuelle Aufstiegsqualifizierung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (z. B. zur Erlangung des Meisterbriefs), die von den Angestellten überwiegend selbst finanziert wird,
- dringende Ad-hoc-Qualifizierungen zur Beseitigung eines aktuell wichtigen Qualifizierungsdefizits (z. B. Einführung einer neuen technischen Entwicklung).

Da in der Regel in KMU die Personalentwicklung nicht systematisch vollzogen wird, ist es für Unternehmen nicht immer leicht, den Nutzen einer Qualifizierungsmaßnahme für das Ergebnis zu erkennen. Dementsprechend gilt es bei zukünftigen Aktivitäten, die Unternehmen bei der Entwicklung bzw. Optimierung einer systematischen Personalentwicklung noch stärker zu unterstützen.

Die Erfolgsaussichten der im Projekt entwickelten neuen Lerndienstleistung sind schwer abzusehen. So konnten bei den Unternehmen eine Vielzahl von Gestaltungsbereichen erkannt und teilweise umgesetzt werden. Dennoch stellt insbesondere die z. T. mangelnde Priorisierung der durch das FLink-Projekt angestoßenen Aktivitäten im Unternehmen ei-

nen erfolgskritischen Faktor dar, der hinsichtlich der langfristigen Marktfähigkeit der Dienstleistungen berücksichtigt werden muss. Gleichzeitig existierten enorme Potenziale, da gerade in den bisher beteiligten Kooperationsbetrieben relativ schnell eine gestaltbare Lernkultur mittels verschiedener Methoden ermittelt werden konnte. Das Potenzial zeigt sich auch darin, dass Kooperationsbetrieb IV nach Abschluss des Projekts bereit war, die Durchführung der Gestaltungsmaßnahmen auf eigene Kosten fortzuführen.

Allerdings bestehen noch eine Reihe offener Fragen, die geklärt werden müssen, um die Erfolgsaussichten der neuen Lerndienstleistungen besser einschätzen zu können:

- Marketing unserer Lerndienstleistung: Wie kann der Erfolg der Serviceleistungen überprüft (inkl. Messzahlen) und transparent der Unternehmensführung kommuniziert werden?
- Mit welchem Geschäftsmodell kann die im FLink-Projekt entwickelte neue Lerndienstleistung am Markt etabliert werden? Insbesondere stellt sich die Frage, ob KMU bereit sind, für unsere Lerndienstleistungen Geld zu bezahlen und wenn ja, wie viel sie bezahlen würden. Die Untersuchungen in den Betrieben zeigten, dass ohne die im Projekt verfügbaren Finanzmittel die Lerndienstleistungen nicht in Anspruch genommen würden. Einzige Ausnahme bildet Kooperationsbetrieb IV, der nach Abschluss des FLink-Projekts weitere Dienstleistungen der QUALITUS GmbH aus Eigenmitteln finanziert.
- Transfererfolg: Wie kann die Nachhaltigkeit der Leistungen stärker gesichert werden?

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse des FLink-Projekts angeführt. Dabei werden die beiden Forschungsschwerpunkte "Entwicklung einer neuen Lerndienstleistung" (FS I) sowie "Kennzeichen neuer Lerndienstleister" (FS II) voneinander getrennt.

2.3.2 Thesen zur Lerndienstleistung (FS I)

These 1: Gatekeeper können den Zugang zu den Unternehmen erleichtern.

Die Erfahrungen belegen, dass der Zugang über Gatekeeper eine gute Möglichkeit für den Erstkontakt mit den Unternehmen darstellen kann.

Voraussetzung hierfür ist ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen dem dienstleistenden Unternehmen und dem Ansprechpartner. Nur wenn dieser von der Qualität der Dienstleistung überzeugt ist, wird er bereit sein, "seine Hand ins Feuer zu legen" und die Zugänge zu Unternehmen zu ebnen. Diesen Aspekt gilt es insbesondere dann verstärkt zu beachten, wenn die Finanzierung der Dienstleistung nicht mehr über Projektmittel, sondern von den Unternehmen gezahlt werden muss. Problematisch erwiesen sich die zeitlichen Engpässe eines Gatekeepers, da aufgrund seines operativen Geschäfts teilweise mehrere Wochen bis zur Kontaktaufnahme verstreichen konnten. Abbildung 10 stellt die u. a. wichtigsten Aspekte einer Zusammenarbeit mit Gatekeepern dar. Als Konsequenz entwickelte das Projektteam neues, aussagekräftigeres Informationsmaterial und suchte den intensiven Erfahrungsaustausch mit dem Gatekeeper. Dabei wurden die bisherigen Ergebnisse dem Gatekeeper präsentiert und mit ihm diskutiert. Ferner wurde versucht, den Gatekeeper dahingehend für die Zusammenarbeit zu gewinnen, indem der zukünftige Forschungsbedarf mit den Interessen des Verbandes abgestimmt wurde.

Abbildung 10

Bewertung der Zusammenarbeit mit dem Gatekeeper im Rahmen des FLink-Projekts

Pro	Contra
Zugang zu einer Vielzahl von Betrieben	zeitliche Engpässe aufgrund des operativen Geschäfts
Interesse und starke Kooperationsbereitschaft	Abhängigkeit vom Gatekeeper
	kennt das Projekt lediglich als Außenstehender und kann dementsprechend nur bedingt die neue Lern-dienstleistung inhaltlich vollständig weitergeben

These 2: Neue Lerndienstleistungen sollten regional angesiedelt sein.

Im Projektverlauf zeigte es sich als vorteilhaft, wenn die KMU regional ansässig waren. Der Grund hierfür liegt in der Gegebenheit, dass sich die Unternehmen nur für die Inanspruchnahme der neuen Lerndienstleistung entschieden haben, wenn diese das operative Geschäft nicht zu sehr belastet. Dies ist möglich, wenn der überwiegende Teil der Aktivitäten im Prozess der Arbeit, d. h. insbesondere in Zeiten geringer Auslastung erfolgt, was eine flexible Zeitgestaltung des Projektteams voraussetzt. Die Kooperationsbetriebe des ersten Projektjahres lagen räumlich

verhältnismäßig weit vom Standort der QUALITUS GmbH entfernt (die Fahrzeit betrug 40 bzw. 60 Minuten), wodurch spontane Unterstützungsaktivitäten z. B. beim individuellen Coaching der Führungskräfte (Betrieb I und II) oder überraschende Spontanbesuche zur Prüfung der Maßnahmenumsetzung aufgrund der langen Anfahrtswege für das Projektteam kaum möglich waren. Als Konsequenz aus den Erkenntnissen wurden im zweiten Projektteil lediglich Unternehmen mit regionaler Nähe als potenzielle Kooperationspartner in Erwägung gezogen. Die Erfahrungen zeigen, dass dies eine positive Wirkung auf das Verhältnis zwischen Dienstleister und Kunde hatte.

These 3: Neue Lerndienstleistungen werden nur in Anspruch genommen, wenn sie konkret beschrieben sind und dem Unternehmen einen klar erkennbaren Return-on-Investment bringen.

Der Einstieg zu den Unternehmen erwies sich als problematisch, da es aus unserer Perspektive für neue Lerndienstleister äußerst schwer ist, den ökonomischen Nutzen der Serviceleistungen zu verdeutlichen. Im Rahmen des FLinK-Projekts ist dies nur bedingt gelungen. Der Grund hierfür war der Wille des Projektteams, sich bedarfsorientiert auf die individuellen Bedürfnisse der KMU einzustellen und darauf aufbauend passgenaue Lerndienstleistungen anzubieten. Da im Vorfeld der Handlungsbedarf nicht bekannt war, fiel es entsprechend schwer, konkrete Maßnahmen inkl. des daraus resultierenden finanziellen Rückflusses erkennen zu lassen. Dementsprechend gestaltet es sich als schwierig, die Bereitschaft der KMU zur Zusammenarbeit zu erhalten.

These 4: Voraussetzung für die Inanspruchnahme der neuen Lerndienstleistung ist ein großer Handlungsbedarf beim Unternehmen.

Mit Ausnahme des Kooperationsbetriebs I handelte es sich bei den beteiligten KMU um Organisationen, bei denen von der Geschäftsführung ein großer Handlungsbedarf festgestellt wurde. Die Inanspruchnahme der Dienstleistung wurde als ein möglicher Ausweg dafür gesehen, wie dieser Handlungsbedarf (ohne finanzielle Einbußen) gedeckt werden konnte.

These 5: Vertrauensmanagement ist ein wichtiger Bestandteil einer neuen Lerndienstleistung.

Es hat sich gezeigt, dass sowohl die Geschäftsführung als auch die Mitarbeiter erst nach einer zeitlich ausgeprägten Aufwärmphase offen für Ver-

änderungen sowie für die Inanspruchnahme der neuen Lerndienstleistung waren. Je länger die Zusammenarbeit dauerte, desto offener konnten konkrete Probleme angesprochen und mögliche Gestaltungsmaßnahmen mit den Beteiligten umgesetzt werden. Um die Motivation der Unternehmen zur weiteren Zusammenarbeit zu erhalten, müssen bereits zu Beginn kleine schnelle Erfolge (sog. "Quick Wins") erzielt werden: Diese steigern das Vertrauen in die weitere Inanspruchnahme unserer Dienstleistung. Gleichzeitig wecken diese ersten Erfolge die Bereitschaft, zusätzliche Arbeitszeit in die von uns induzierten Veränderungen zu investieren. Darüber hinaus schafft dieses Vertrauen den Zugang für die Gewinnung des notwendigen Insider-Wissens, mit dem weitere Gestaltungsbereiche im Unternehmen erst identifiziert werden können.

These 6: Nicht die Vermittlung konkreter Qualifizierungsmaßnahmen, sondern organisationsinterne Gestaltungsaktivitäten stehen primär im Fokus.

In den untersuchten Betrieben war kein Handlungsbedarf bei der Bereitstellung bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote geboten. Dementsprechend konnte die ursprünglich anvisierte neue Lerndienstleistung "Bildungsbroking" nicht im gewünschten Maße weiterverfolgt werden. Im Zentrum der Gestaltungsaktivitäten standen Coaching- bzw. Restrukturierungsmaßnahmen, bei denen die Angestellten organisationsintern unterstützt wurden. Interessanterweise galt dies sowohl für die Unternehmen des Kfz-Gewerbes als auch für die Schuldnerhilfe.

2.3.3 Thesen zu neuen Lerndienstleistern (FS II)

These 7: Neue Lerndienstleister sind in der Lage, sich auf die Interessen aller Unternehmensbeteiligten (d. h. Geschäftsführung, Angestellte sowie Betriebsrat) einzulassen.

Im Rahmen des Projektes musste sich das Projektteam mit allen Beteiligten der Kooperationsbetriebe unterhalten. Dabei mussten teilweise Balance-Aktivitäten vollzogen werden, um sowohl die Interessen der Beschäftigten als auch die der Geschäftsführung treffen zu können. Als wichtig erwies sich in diesem Zusammenhang, dass QUALITUS als neuer Lerndienstleister die Sprache (den "Soziolekt") aller Beteiligten sprechen musste. Diese Kompetenz von Seiten des neuen Lerndienstleisters genügte aber noch nicht, um die teilweise unterschiedlichen Interessen der Beteiligten unter einen Hut zu bringen. Teilweise entstanden Interes-

senskonflikte, die vom neuen Lerndienstleister in entsprechenden Moderationsprozessen thematisiert und auf eine von allen Beteiligten getragene Lösung überführt werden mussten.

These 8: In einführenden Gesprächen mit den Unternehmensbeteiligten ist eine Fokussierung auf mögliche Gestaltungsbereiche vor Ort zwingend erforderlich, um eine effizientere Problemanalyse durchführen zu können.

Zu Projektbeginn wurde die Analyse der Gegebenheiten als zu intensiv empfunden, insbesondere wenn man die Gestaltungsfelder betrachtet, die in Abstimmung mit der Geschäftsführung umgesetzt wurden. So äußerte die Geschäftsführung des ersten Kooperationsbetriebes bereits im ersten Gespräch, d. h. noch vor der Analysephase, den Wunsch nach einer Lösung für das betriebliche Informationsmanagement. Im Bereich der Motivation war das Bewusstsein für das Problem von Seiten der Geschäftsführung nicht explizit formuliert worden, obwohl es der Leitung bekannt war. Aufgrund dieses akuten und der Geschäftsführung bewussten Handlungsbedarfs hätte im ersten Schritt auf einen großen Bereich der Analyse verzichtet werden können, um die verfügbaren knappen Ressourcen direkt zur Maßnahmengestaltung einzusetzen. Diese Erfahrungen wurden im weiteren Projektverlauf genutzt, so dass bedeutend schneller relevante Gestaltungsbereiche identifiziert und detaillierter analysiert werden konnten.

These 9: Neue Lerndienstleister verfügen über ein Repertoire anpassungsfähiger Instrumente, die kundenspezifisch zur Lösung kundenorientierter Problemstellungen eingesetzt werden.

KMU sind höchst heterogen. Aus diesem Grund ist der ausschließliche Einsatz standardisierter Erhebungsinstrumente in der Regel nicht ausreichend, um die betriebsspezifischen Herausforderungen erfassen zu können. Vielmehr bedarf es in einer ersten Erhebungsphase des Einsatzes qualitativer Erhebungsinstrumentarien wie z. B. Gruppengespräche, Workshops, Beobachtung. Diese können in einer zweiten Erhebungsphase durch einheitliche quantitative Erhebungsinstrumentarien validiert werden. Beim Einsatz der Erhebungsinstrumentarien hat sich die Kooperation mit der TU Kaiserslautern als vorteilhaft erwiesen, da die vorhandene Expertise für den eigenen Projekterfolg genutzt werden konnte.

These 10: Neue Lerndienstleister zeichnen sich durch eine Konzentration auf die Kernkompetenzen aus.

Die Anforderungen der KMU sind sehr heterogen. Für eine Organisation ist es sehr schwierig, alle Bedürfnisse des jeweiligen Unternehmens befriedigen zu können. Aus diesem Grund bedarf es eines Netzwerks an kompetenten Partnern, die für die Belange des Unternehmens eingesetzt werden können. Im Rahmen des FLinK-Projekts war es dank der Kooperation mit Unternehmensverbänden möglich, einen verhältnismäßig einfachen Zugang zu Unternehmen zu erhalten. Ferner konnten Instrumentarien, die an der Technischen Universität Kaiserslautern entwickelt wurden, für eigene Bedürfnisse angepasst und eingesetzt werden. Die Konzentration auf Kernkompetenzen zeigt sich auch darin, dass freie Mitarbeiter je nach Bedarf und je nach ihren spezifischen Kompetenzen zur Mitarbeit herangezogen werden, um z. B. eine Informationsdatenbank zu programmieren oder um themenspezifische Workshops durchzuführen.

3 Kompetenz zur Entwicklung – Eine Toolbox zum methodischen Problemlösen

Klaus Brandenburg

Die nachfolgende Arbeit reproduziert die Entwicklung eines neuartigen Angebots von Lösungsinstrumenten, vornehmlich bei strategischen oder innovativen Problemstellungen in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Die internetgestützte INVENTToolbox stellt bekannte und unbekannt überfachliche Instrumente durch ein Filtersystem auf die Bedürfnisse und Expertise des Nutzers ab, mit der Intention, dass im Prozess der Problembearbeitung die Kompetenz zum systematischen Lösen verbessert wird. Die Genese der Arbeit spart weder Umwege noch Niederlagen aus, da sich auf diese Weise der Kompetenzfortschritt der INVENT^{NET} GmbH am besten nachvollziehen lässt.

3.1 Der Projektauftrag

In einer Untersuchung zur beschäftigungsorientierten Innovations- und Technologieförderung für das Wirtschaftsministerium des Landes Brandenburg (BBJ/PIW/ZAB 2001) konnte die INVENT^{NET} GmbH ein Defizit nachweisen: Das Innovationsverhalten kleiner und mittlerer Unternehmen ist stark verbesserungsbedürftig. Auf einer 100er Skala erreichten "Innovationsstrategie", "Problemlösefähigkeit" und "Innovationskraft" wenig mehr als 50 Zähler. Während das Wissen und die Fertigkeiten im jeweiligen Fachgebiet ausreichend bis sehr gut sind, sind die Kompetenzen zur Lösung von Problemen stark entwicklungsfähig.

Entsprechend dem Arbeitsgebiet der INVENT^{NET} GmbH sollen hier die methodischen Fähigkeiten zur rationellen Problemlösung oder noch spezifischer zur Hervorbringung von Neuerungen im Wertschöpfungsprozess betrachtet werden. Unsere langjährigen Erfahrungen in Innovationsprozessen lassen sich in einer Arbeitshypothese zuspitzen: Das Innovationspotenzial lässt sich verdoppeln durch den Einsatz adäquater methodischer Instrumente.

Unglücklicherweise herrscht gerade in kleinen und mittleren Unternehmen eine Abneigung gegen separierte Qualifizierungsmaßnahmen. Dies gilt häufig bei fachlichen Bildungserfordernissen, bei überfachlichen ist es die Regel. Auch die klassische Unternehmensberatung, die immer auch eine inhärente Qualifizierung darstellen sollte, trifft häufig auf Ablehnung. Für beide Enthaltensamkeiten lassen sich gute Gründe anführen, hier aber interessiert nur der Fakt per se. Während auf der einen Seite die Rationalität des Lösens von Aufgaben jenseits der Routinen stark verbesserungsbedürftig ist, existiert auf der anderen Seite eine Ablehnung der prophylaktischen Ausbildung methodischer Problemlösefähigkeiten.

Der INVENT^{NET} GmbH sind diese Schwierigkeiten nicht nur bekannt, sie glaubt auch einen Lösungsansatz zu besitzen. Doch an dieser Stelle ging es ihr wie so vielen anderen Kleinunternehmen, weil ihre Ressourcen nicht ausreichten, um die Lösung auszuarbeiten und zu erproben. Deshalb war es für uns ein Glücksumstand, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit seinem Forschungs- und Entwicklungsprogramm "LKK" Hilfestellungen bot, um die Fähigkeit zur selbst gesteuerten Kompetenzentwicklung zu untersuchen und modellhaft ausbilden zu helfen. Und ein weiterer Glücksumstand war die ideelle Unterstützung durch das Programmmanagement von LiWE und die wissenschaftliche Begleitung.

Im Gestaltungsprojekt "Entwicklung und Erprobung eines medialen Selbstlernkonzeptes zur Stärkung der Methodenkompetenz bei problemhaltigen Lernanforderungen im Prozess der Arbeit" konnte eine Arbeit in Angriff genommen werden, die strategische Veränderungen in der INVENT^{NET} GmbH nach sich zog, die INVENTtoolbox als ein elektronisches Expertensystem hervorbrachte und die Marktstellung des Unternehmens zu verbessern beginnt.

3.2 Der Prozessverlauf

3.2.1 Unsere Vision

Während Bildungsforscher über die Modularisierung des Unterrichts debattierten, euphorisch die Nutzung des E-Learning und – etwas ernüchtert – das Blended Learning propagierten, stehen Lernprozesse in KMU explizit nur im Vordergrund, wenn es gilt, eine IHK-Zertifizierung, eine QM-Auditierung oder Ähnliches nachzuweisen. In der Alltagssituation sind Lernprozesse in den Arbeitsprozess integriert, durch ihn determi-

niert. Erst bei neuen Herausforderungen, bei der Lösung von Problemen jenseits der Routinen rückt die intellektuelle Bewältigung in den Vordergrund. Allerdings herrscht hier ein kurzfristiges Bewusstsein vor: Die Kundenforderung und die Kompetenz zur Bewältigung der Aufgabe mit dem Kern der Problemlösung bilden eine untrennbare Einheit. Die alltägliche Forderung in solchen Unternehmen lautet also, im Prozess der Problemlösung zugleich alle notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden. Man frage solche Unternehmen nicht, ob Huhn oder Ei zuerst da sein müssen.

Die Antwort der INVENT^{NET} GmbH auf diese Fangfrage besteht darin, den handelnden Personen ein Expertensystem von fachübergreifenden Hilfsinstrumenten zum Problemlösen zur Verfügung zu stellen. Während vordergründig damit der Prozess der Arbeit rationalisiert und professionalisiert werden soll, laufen quasi im Hintergrund Prozesse des SOL ab. Und während die bereitgestellten und genutzten Problemlösetools Kosten bei der Problembearbeitung einsparen oder qualitativ hochwertigere Lösung erzeugen helfen, entsteht nebenbei die Überzeugung und die Fertigkeit, methodisch und werkzeuggestützt zu arbeiten.

Diese Vision der INVENT^{NET} outet uns als Anhänger von Ahnen, deren drei wichtigste Sokrates, Flögel und Altschuller sind:

- Sokrates (470 – 399 v. Chr.) entwickelte zeitübliche Fragetechniken zu einem dialektischen System, um auf diese Weise zu neuem Wissen zu leiten und das Lehrwissen nicht zur Begrenzung des Erkenntnistrebens zu machen. Damit beschriftet er einen neuen Weg der philosophischen Forschung, nämlich im unmittelbaren und durch methodische Leitsätze organisierten Dialog neue Ergebnisse im Forschungsprozess zu erarbeiten.
- Carl F. Flögel (1729 – 1788) – weithin unbekannter Professor der Ritterakademie Liegnitz – vertrat 1760 die Auffassung, dass Erfinden lehrbar sei und skizzierte eine Universalmethode des Erfindens. "Die lehrende Erfindungskunst (theoria inventionem, heuristica docens) lehrt, wie die Erfindungsregeln in einem gegebenen Falle sollen angewendet werden. Die ausübende Erfindungskunst (heuristica practica) zeigt uns den Weg zur Ausübung selbst." (Flögel 1760, § 83)
- Genrich S. Altschuller (1926 – 1998) schuf auf der Basis des riesigen technischen Patentfonds seinen Algorithmus zur Lösung von Erfin-

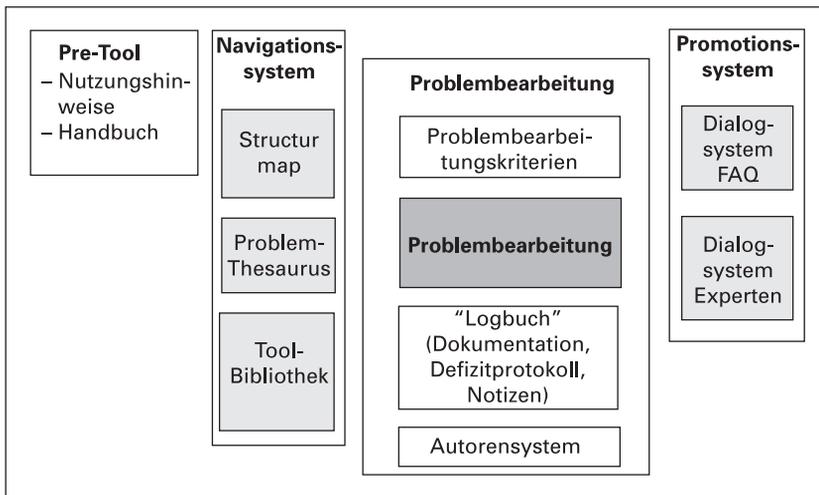
dungsaufgaben (ARIS/TRIZ) und legte damit den Grundstein aller modernen Erfindungsmethoden einschließlich mächtiger computer-gestützter Werkzeuge. Dabei lag sein historisches Verdienst – im Unterschied zu brillanten einzelnen Techniken des Problemlösens etwa von Zwicky oder Osborn – in der Ausarbeitung einer Theorie, die dem Identifizieren und Lösen von dialektischen Widersprüchen gilt.

3.2.2 Diskussionen en masse

Bereits das Ersteigen der Schultern dieser Geistesriesen erwies sich als außerordentlich anspruchsvoll. In exzessiven Beratungsrunden nach Start des Projekts im September 2002 wurde der Zielekatalog präzisiert (Abbildung 11).

Abbildung 11

Zielbestimmungen der INVENToolbox



Bereits hier zeigte sich ein gravierendes Problem. Die Zahl der aktuellen Probleme in den Unternehmen ist nicht anzugeben, erst recht nicht die künftig zu erwartender. Die Problemschar tendiert also gegen unendlich, die Schar der problemlösenden Hilfsmittel dagegen ist auf einige Hundert zu begrenzen. Folglich kann nicht einem definierten Problem ein eindeutiges Lösungsinstrument zugeordnet werden. Es musste also ein Abstraktionsprozess entworfen werden, der das einzelne Problem seiner konkreten Form entkleidet, es einer Problemklasse zuordnet und für diese Klas-

se eine Gruppe adäquater Lösungsinstrumente bereithält. Diese Anforderungen mündeten in einigen Entwürfen, die zwischen den Extrema "zu simpel" und "undurchführbar" pendelten.

Ein passfähiger Lösungsansatz wurde vom Kooperationspartner Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin offeriert. Die Fähigkeit von Rechnern, in neuronalen Netzen eigenständig Lernprozesse betreffs der Verknüpfung von Problem und Tool durchzuführen und optimierte Empfehlungen an künftige Nutzer zu geben, eröffnete eine verlockende Zukunft. Die ersten Muster, nämlich aufbereitete Beratungsfälle, zeigten die Dimensionen dieser Aufgabe und die Vielgestaltigkeit der Problemlagen und ihrer Bearbeitungen. Es wurde absehbar, dass nicht zehn oder zwanzig solcher Bearbeitungsbeschreibungen als verlässliche Grundlage für die Speisung von Rechnern ausreichen würden. Und es wurde deutlich, dass die Kosten für die Programmierung eines derartigen neuronalen Bearbeitungsmodus jenseits unserer Realisierungsmöglichkeiten lagen. Abbruch und Rückkehr zur sequentiellen Problembearbeitung waren die ernüchternde Folge.

3.2.3 Die Aufgaben-Definition

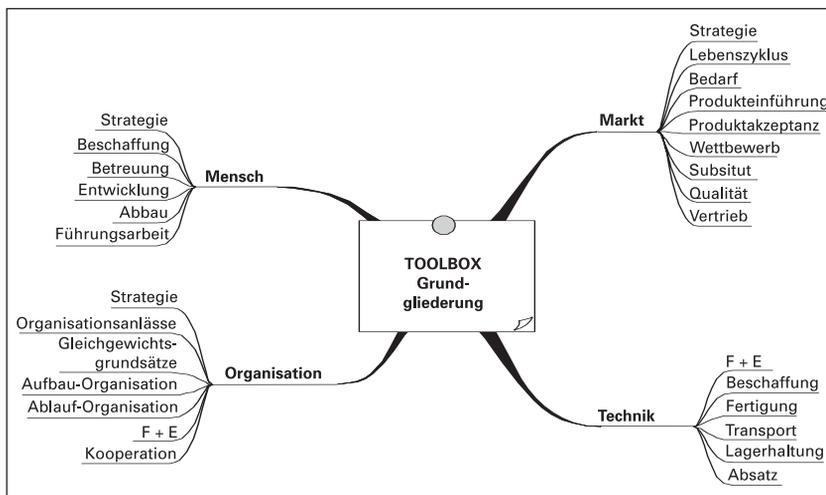
Unabhängig von den Debatten um Bearbeitungsstrukturen war das Zusammentragen von Tools ein über zwei Jahre stabiler Arbeitsauftrag. Die Fortschritte bei dieser Sammeltätigkeit stellten immer auch ein mentales Rüstzeug, ein Aspirin gegen Kopferbrechen dar.

Als Tools werden in unserem Falle Hilfsmittel zur überfachlichen Problembearbeitung verstanden. Derartige Techniken oder Denkzeuge existieren in beträchtlicher Zahl. Allerdings weisen Sammlungen von ihnen Mängel auf. Ob Bücher wie "Die 499 besten Checklisten für ihr Unternehmen" oder Loseblattsammlungen wie "Der Organisationsberater" – sie alle sind von der aktuell-konkreten Problembearbeitung getrennt, ein Mangel, den zu beheben wir ebenfalls nicht in der Lage waren, und sie machen nicht deutlich, für welche Problemklasse das einzelne Tool geeignet ist. Hier galt es mit der Klassenzuordnung Sichtschnitten zu bahnen.

Der länger dauernde Diskussionsprozess sei hier extrem verkürzt: Zuerst wurde ein willkürlicher Fragenkatalog von Problemstellungen in Unternehmen erstellt und eine Zuordnung zu drei Hauptclustern – Markt, Mensch, Technik – vorgenommen. Diese fächerten schnell auf und ergaben die Baumstruktur einer gut hundertjährigen Eiche (Abbildung 12).

Wo, fragten wir uns, sollen allgemeine Tools wie die "ABC-Analyse" oder das "Pareto-Prinzip" zugeordnet werden. Überall? Dann aber macht die Auffächerung doch gar keinen Sinn.

Abbildung 12
Navigationssystem TOOLBOX



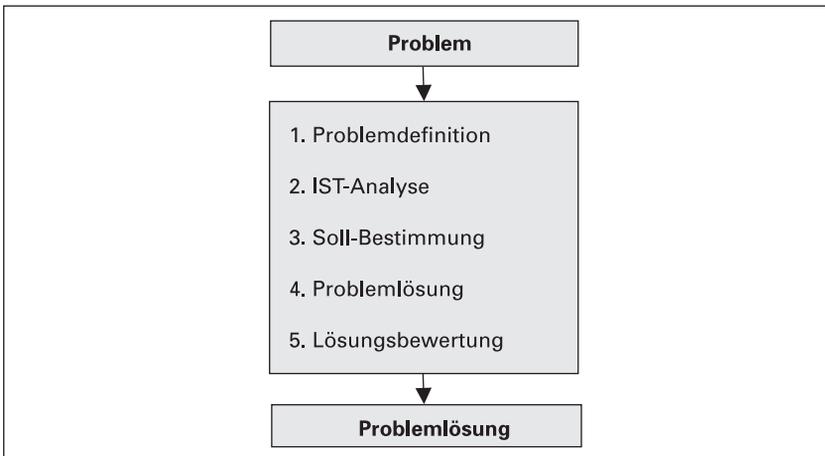
Als die Verzweigung beträchtlich war und die Spannungen in persönlichen Konflikten ausbrachen, tauchte die Idee auf, die Altschuller-Matrix als Analogon für die Organisierung der Tools zu nutzen. Die Sub-Cluster "Personal", "Planung", "Finanzierung", "Forschung", "Entwicklung", "Beschaffung", "Fertigung", "Absatz und Vertrieb", "Lagerung und Transport" sowie "Verwaltung und Organisation" wurden für die Abzisse und die Ordinate genutzt und alle Tools konnten auf den zehn mal neun Feldern verstreut werden. Durch bloßen Augenschein konnte gesehen werden, wo Tools zur Bearbeitung in den Clustern fehlten. Es wurde ein methodisches Minimum deklariert: Zu jedem Problemcluster sollte in jedem der 90 Felder ein einfaches, ein mittleres und ein kompliziertes Tool zur Verfügung stehen.

3.2.4 Realisationen I

Inzwischen war die Toolarbeit – das Zusammentragen und Umformen eigener Entwicklungen und das Bewerten – formalisiert worden. In einer

Schablone wurden die Tools ausführlich beschrieben, ihre Vor- und Nachteile und ihre Hauptanwendungsfälle skizziert. Abgerundet wurde die Toolbeschreibung durch die Notierung von Synonymen, um unterschiedliche Namen in der Literatur und der Praxis bei der Suche durch Nutzer zu berücksichtigen. Später wurde die Toolart benannt und der Umfang des Tools angegeben. Solche Informationen schienen uns wichtig, weil es natürlich ein Unterschied ist, ob ich in einem Denkkzettel oder Übersichtgraphen nur allgemeine Grundinformationen erhalte oder ob mir mit einer Excel-Tabelle ein Rechenprogramm zur Verfügung gestellt wird.

Abbildung 13
Problemphasen



Wichtig war die Einordnung in die fünf Phasen methodischen Problemlösens. Die methodischen Phasen sollten immer wieder als Grundgerüst systematischen Arbeitens zum Kompetenzerwerb beitragen. Gerade die erste Phase – die präzise Definition der Problemstellung – ist von beträchtlicher Bedeutung. Der Spruchbeutel ist gefüllt mit Erkenntnissen wie: “Wenn Du eine weise Antwort willst, musst Du vernünftig fragen.” (Goethe) “Die richtige Fragestellung ist oft mehr als der halbe Weg zum Erfolg.” (Heisenberg) “Auf die richtige Fragestellung, die Themenwahl kommt es besonders an.” (von Ardenne) und so weiter. Was hier so simpel klingt, bewirkt in der Innovationspraxis – wenn man diese Aufgabe vernachlässigt – häufig Entwicklungen am Markt vorbei. Und derartige Fehlentwicklungen betreffen fast die Hälfte aller innovativen Bemühungen.

Ein weiterer innovativer Aspekt der Toolinformation ist die Bewertung nach Aufwand und Nutzen. Aufwandskriterien waren rasch gefunden, Nutzenskriterien mussten erarbeitet werden – aber endlos die Diskussionen, welche Werte beispielsweise die SWOT-Analyse in den sechs Aufwands- und drei Nutzenskriterien zu erhalten habe. Denn die Stärken und Schwächen, die Risiken und Chancen eines Geschäftsfeldes einzuschätzen, hängt ja wohl von der konkreten Situation ab. Aber genau die war nicht zu beurteilen, sondern das Tool abstrakt. So mussten – hier wie an vielen anderen Stellen – Kriterien der eigenen Arbeit entwickelt werden. Reflexion war gefordert.

Bestärkt wurden wir in unserem Ringen vom Innovationsforscher Pleschak, mit dem wir einen Kooperationsvertrag geschlossen hatten. Das Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung hatte insbesondere in den letzten Jahren das Innovationsverhalten technologieorientierter Unternehmen untersucht. "Aus der Sicht von innovativen Unternehmen sind die Erfahrungen der Berater das wichtigste Kriterium einer erfolgreichen Beratungstätigkeit." (Pleschak/Sabisch/Wupperfeld 1994, S. 211) Naturgemäß ist diese Erfahrung individuell gebunden, also immer beschränkt. In unserer Zielrichtung wird diese individuelle Beschränkung überwunden, aus dem individuellen Experten wird ein Expertensystem!

Wie erholsam, sich an der wachsenden Zahl von Tools zu erfreuen. Aus 70 wurden 110, 140 und bald waren mehr als 200 Werkzeuge im Kasten. Und jedes Tool passte in eine Schublade. Da gibt es Denkkzettel und Übersichtsgraphen, Check- und Fragelisten, Verfahrensanweisungen und Excel-Tabellen. Und jedes Tool existiert als Informationsblatt, als eigentliches Werkzeug und mit einem Nachfolgeblatt mit Hinweisen auf passende Literatur und mit Beispielen.

3.2.5 Der Absturz

Sie haben es vielleicht überlesen: In dem Ordnungsprinzip "Tool-Matrix" haben wir neun Parameter auf der Ordinate und zehn Parameter auf der Abszisse gegenübergestellt. Das macht 90 Felder. In jedem Feld sollten drei Tools bereitgestellt werden, nämlich ein einfaches, ein mittleres und ein kompliziertes. Das macht 270 Tools. In einer Häufigkeitsverteilung haben wir die vorhandenen Tools diesen Feldern zugeordnet. Die Katastrophe bahnte sich jedoch nicht in der Quantität an. Hier hätte man sich trösten können, dass durch fleißige Arbeit alle Felder aufzufüllen sein würden. Umgekehrt: Viele der Tools mussten unendlich oft in die 90 Felder

eingeschrieben werden; nicht doppelt und dreifach, sondern viel öfter wurden die Tools notiert. Das mag bei einer einmaligen Anwendung der Toolbox durch den Nutzer noch hinzunehmen sein, aber bei mehrmaliger Nutzung würde man schnell feststellen, dass viele Tools immer und immer wieder als Angebot auftauchen. Es ist, als seien alle Gänge eines Labyrinths mit Hinweisschildern zum Ausgang versehen.

Wir waren mit unserer Konzeption in eine Sackgasse geraten. Wir hatten mit der 90-Felder-Matrix den alten Gedanken verfolgt, für jedes konkrete Problem ein definiertes Tool bereitzustellen zu wollen. Und hatten bislang nicht begriffen, dass fachübergreifende Tools eben nur jene allgemeinen Arbeitsaspekte bedienen können, die in allen Arbeitsgebieten gleichermaßen von Nutzen sind. Während die Summe der fachspezifischen Tools in den wissenschaftlichen Disziplinen ein erkleckliches Maß erreicht, muss die Zahl der allgemein anwendbaren Techniken bedeutend geringer sein. Was sind solche fachübergreifenden Tools? *Es sind Tools des Projektmanagements. Es sind Tools systematischen Bearbeitens von Aufgabenstellungen. Es sind Kreativitätstools.*

3.2.6 Realisationen II

Für eine befriedigende Organisation der Tools musste erneut nach einem anderen Konzept gesucht werden. Da es unmöglich ist, jedem (künftigen) Problem ein bestgeeignetes Tool quasi automatisch zuzuordnen, muss der Problemlöser diese Aufgabe selbst übernehmen. Damit wären wir aber genau an der Stelle, wo Handbücher und Monografien schon lange sind. Man bekommt eine Sammlung von Instrumenten zur Verfügung und muss selbst prüfen, welches für das Problem geeignet ist. Je größer diese Sammlung ist, um so wahrscheinlicher ist es auch, dass ein als passend empfundenes Denkzeug dabei ist. Allerdings steigt der Suchaufwand proportional. Greift man dagegen auf eine Einzelfalldarstellung zurück, erhält man die erfolgreiche Zuordnung von Problem und Instrument und alle Details sind präzise beschrieben. Allerdings ist es unwahrscheinlich, dass das eigene Problem genau dem beschriebenen gleicht und auf die gleiche Weise, mit den gleichen Denkzeugen bearbeitet werden kann.

Wir saßen vor den Bruchstücken unserer Arbeit. Eine Sammlung der Tools hatten wir bereits geleistet, eine Loseblattsammlung wäre also schon erreicht. Auch detaillierte Fallbeschreibungen lagen vor. Aber es lagen noch so viele andere Teilergebnisse herum – wie Puzzleteile, die da-

rauf warten, zu einem sinnvollen Ganzen gefügt zu werden. Wir starten auf einen der Denkkarte, der schlecht strukturierte Probleme beschreibt. Und wir schrieben alle Teilergebnisse auf Metaplan®-Karten. Kurz, wir machten uns die Ergebnisse unserer Toolbox-Arbeit für die Arbeit an der Toolbox zunutze!

Die Lösung: Am Anfang stand ein gedachter Nutzer mit einem uns unbekanntem Problem. Am Ende standen wir mit einer Bibliothek von Tools, aus dem der Nutzer das passendste offeriert bekommen sollte. Nun wollten wir ihn durch wenige Filter zu diesem Tool führen. Dieser Filterprozess, wie ihn jeder Unternehmensberater für sich täglich vollzieht, musste externalisiert und als Standard auch für einen ungeübten Nutzer verfügbar gemacht werden. Die INVENToolbox besitzt vier solcher Filter.

- Der erste Filter besteht aus neun Management-Tätigkeitsfeldern. Es sind dies Begrifflichkeiten, wie sie der Manager aus seiner Unternehmenspraxis kennt; es wird ihm also leichtfallen, sein Problem einem der neun Felder zuzuordnen. Zählen wir sie kurz auf: Strategie-, Wissens-, Ideen-, Personal-, Finanz-, Qualitäts-, Schutzrechts-, Realisations- und Marketing-Management. Sollten bei dem einen oder anderen Begriff Zweifel auftauchen, so können diese durch die beigegefügte Stützwörter ausgeräumt werden. Stützwörter sind abgeleitete Begriffe aus der Unternehmenspraxis, die dem Management-Hauptbegriff zugehören.
- Der zweite Filter ist die bereits bekannte methodische Arbeitsfolge von der Problemdefinition bis zur Lösungsbewertung.
- Der dritte Filter ist das Effizienz-Portfolio. Es entwickelte sich aus der Bewertung der Tools nach Aufwand und Nutzen. Anfangs boten wir alle neun Teilergebnisse an. Praxistests in Unternehmen machten schnell deutlich, dass eine einfache Unterteilung in "niedrig", "mittel" und "hoch" völlig ausreichend ist. Diese Neuerung des Effizienz-Portfolios hat beträchtliche Bedeutung. Erfahrungsgemäß scheitern mindestens 20 Prozent aller Innovationsversuche an der Diskrepanz zwischen Aufgabenstellung und Ressourcenverfügbarkeit; bis zum Prototyp reicht es noch, dann ist die Luft oft raus.
- Der vierte Filter ist die Toolinformation. Anhand der Toolinformation kann der Nutzer letztlich entscheiden, ob das empfohlene Tool für ihn brauchbar ist. Und nur er kann wirklich einschätzen, ob er den Lernauf-

wand für ein völlig unbekanntes Denkzeug, das sich durch eine Beispieldarstellung immer noch nicht auf Antrieb erklärt, betreiben will. Umgekehrt kann auch mit spielerischem Verhalten gerechnet werden. Der Nutzer stöbert in der Toolbox. Dafür sind die Register besonders gut geeignet.

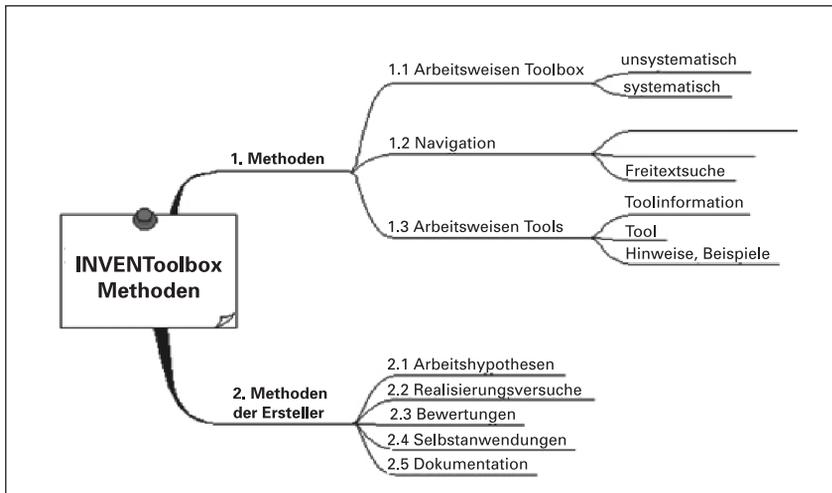
Neben der methodischen Führung erhielt die INVENToolbox ein dreigegliedertes Register.

3.3 Methoden

Die verwendeten Methoden sollen wegen ihrer Vielgestaltigkeit zwei Gruppen zugeordnet werden; zum einen den künftigen Nutzern, zum anderen den Erstellern der Toolbox (Abbildung 14).

Abbildung 14

INVENToolbox Methoden



3.3.1 Die Methoden der Nutzer

Die normale Situation in einem Unternehmen ist durch wechselnde Einflüsse, eine dynamische Reaktion auf Markterfordernisse und durch Eigenentwicklungen des Unternehmens geprägt. Eigentlich reagiert der Unternehmer ständig, aber seine Aufmerksamkeit wird häufig von

Hauptaufgaben absorbiert. Kleine, aber mit der Zeit vielleicht folgenreichere Aspekte entgehen seiner Aufmerksamkeit. Hinzu kommt, dass gerade Innovationen ein besonders unsicheres Tätigkeitsfeld sind. Erfolgreiche Routinen lassen sich oft nicht anwenden, das Risiko ist – verglichen mit dem Tagesgeschäft – um ein Vielfaches höher. Entscheidende Parameter der Unsicherheit sind

- die Intransparenz – viele Wirkgrößen bleiben verborgen; die Problemlagen sind nicht vollständig zu beschreiben,
- die große Zahl von Variablen – sie ist häufig größer als die Fähigkeit, sie zu überschauen, geschweige denn zu steuern,
- die Vernetztheit – das System mit seinen Subsystemen und Aspekten sowie seine Einbettung in ein Umfeld bewirken einen schwer zu durchschauenden Zusammenhang,
- die Dynamik – die Problemsituationen ändern sich fortgesetzt und auch ohne die Einflussnahme des Unternehmers,
- die Widersprüchlichkeit der Ziele – innerhalb der Zielehierarchie besteht oft keine Interessenidentität, was zu Konflikten führt.

Die Methodik der Toolbox muss diese Situation berücksichtigen. Sie darf den Unternehmer in seiner Entscheidungsfähigkeit nicht einengen, sondern muss ihn unterstützen. Sie darf ihm nur Aufgaben stellen, die er erfolgreich bewältigen kann. Sie muss gleichermaßen eine Globalsicht des Problemlöseprozesses bieten wie eine Detailbearbeitung. Und sie darf ihm keinen fremden Arbeitsstil oktroyieren.

Allen wissenschaftlichen Systematiken und pädagogischen Lehren zum Trotz arbeiten Manager immer auch unsystematisch. Die Toolbox muss und will Methoden systematischen Problemlösens unterstützen und durch wiederholten Gebrauch verfestigen, sie muss aber auch dieser unsystematischen Arbeitspraxis gerecht werden. Von daher lässt die grundsätzliche Organisationsweise der Toolbox beide Arbeitsformen zu; der Nutzer kann für ein Problem oder einen Problemaspekt nach einer Hilfestellung fahnden und mit ihr erfolgreich arbeiten. Nichts zwingt ihn zu einer systematischen Arbeitsweise. Aber je fremder sein Problem, je unsicherer er bei der Auswahl von Denkzeugen ist, umso hilfreicher wird ihm die Systematik sein. Und in fast allen Übergängen von der unsystematischen zur systematischen Arbeitsweise wird ihm die Methodik der Toolbox unterstützen.

Die Navigation der Toolbox ist über drei grundsätzliche Zugriffe möglich: die Freitextsuche, die Registerführung und die methodische Führung.

- Die *Freitextsuche* erlaubt dem Nutzer, nach einem Toolnamen zu suchen, wenn er mit der Begrifflichkeit vertraut ist. Sie stellt aber diese Tools auch zur Verfügung, wenn er mit Synonymen arbeitet. Wenn diese Zugriffe nicht möglich sind oder nicht zum Ziel führen, wird durch die Freitextsuche auch der Zugriff auf die Toolbeschreibung möglich. Das heißt, dass ein sehr weit gespannter Rahmen den Nutzer auch bei diffuser Suchlage unterstützt.
- Die *Registerführung* erlaubt den Zugriff auf die gesamte Toolbibliothek. Um die Zugriffe etwas zu erleichtern, sind drei Formen gewählt worden:
 - Im alphabetischen Register kann der Nutzer über Registerreiter schnell zu einer Liste von Toolnamen gelangen.
 - Im methodischen Register werden dem Nutzer Toollisten offeriert, die den bereits benannten fünf methodischen Arbeitsphasen zugeordnet sind. Zwar sind einige Tools ambivalent; so helfen einige sowohl bei der Definition des Problems wie bei seiner Analyse oder bieten bei der Soll-Bestimmung auch Kriterien zur Bewertung der Zielerreichung. Durch eine interne Toolbewertung sind aber Stufungen eingeführt worden: ein Tool ist entweder für eine methodische Phase gar nicht sinnvoll oder sinnvoll, wobei hier unter "besonders sinnvoll" und "sinnvoll" unterschieden wird. In jedem Falle werden dem Nutzer die besonders sinnvollen Tools angeboten.
 - Im erfinderischen Register sind Kreativitätstools gelistet. Hier wird wegen der Vielzahl solcher Instrumente – der Schweizer Autor Hürlimann hat über 200 aufgezählt – eine Untergliederung nach intuitiv wirkenden, systematischen und methodischen Denkzeugen unterschieden. Das bekannte Brainstorming beispielsweise ist ein solches die Intuition mobilisierendes Tool, die Funktionsmodellierung dagegen ein systematisches Tool und die TRIZ-Tools sind dank der Arbeiten von Altschuller theoriegestützt.
- Bei der *methodischen Führung* des Nutzers wird er über die vier Filter zum Tool geführt. Wenn er seine Wahl getroffen hat, kann er bei der Bestellung des Tools unter zwei Sendeformen auswählen: Eine Pdf-Datei stellt ihm das Denkzeug in unveränderbarer Form zur Verfügung, die MS-Office-Formate bieten ihm sowohl Autorenrechte als auch Rechenunterstützung an. Das heißt beispielsweise, dass die Osborne-Checkliste von ihm an seine Bedürfnisse angepasst werden

kann; er kann Fragen löschen und neue hinzufügen. Überhaupt lassen die Office-Formate alle üblichen Operationen zu. So kann er in der Excel-Tabelle "Rating-Selbsttest" seine Werte sofort eintragen und erhält umgehend eine Einschätzung, wie sie Banken gemäß Basel II-Kriterien vornehmen würden.

Diesen Prozess kann der Nutzer unbeschadet mehrfach wiederholen. Selbstverständlich wird die Auswahl innerhalb der vier Filter subjektiv bleiben. Wenn es notwendigerweise keine Eindeutigkeit von Problem und Problemlösetool gibt, wie wird das Expertensystem mit Fehlern fertig?

Nehmen wir eine unzutreffende Auswahl eines Management-Clusters an. Nun sind Denkzeuge des Projektmanagements, der Kreativitätsunterstützung und des systematischen Problemlösens gerade so allgemein, dass sie zumeist in allen Bereichen anwendbar sind. Je allgemeiner ein Tool ist – nehmen wir die Eisenhower-Matrix zur Ordnung der Aufgaben nach Wichtigkeit und Dringlichkeit –, umso breiter ist sein Anwendungsbereich. Der Nutzer mit einer "falschen" Zuordnung wird also immer Denkzeuge bereitgestellt bekommen, mit denen er sinnvoll arbeiten kann. Hier kommt noch ein weiterer Aspekt des Toolbox-Angebots hinzu: das Blatt mit Hinweisen und Beispielen. Zu jedem Tool gehört eine Notation, die auf zugrunde liegende Literatur verweist und eine tiefere Beschäftigung animiert. Sie enthält auch Links zu anderen Tools, die für das Problem geeignet sind. Dies ist besonders wertvoll, wenn in einer Checkliste eine oder mehrere Fragen mit NEIN beantwortet werden und das NEIN in ein JA verwandelt werden soll. Diese Weiterführung des Nutzers ist besonders ausgeprägt bei sog. Toolgruppen oder Toolsystemen. Das Risiko einer Innovation zu bedenken, beginnt vielleicht mit einem Denktzettel, der eine Übersicht klassischen Risiko-Managements bietet. Der erste wichtige weiterführende Hinweis ist der auf das Tool für die Risiko-Datenbank. Damit kann der Nutzer bereits zufriedengestellt sein. Er kann sich aber auch das gesamte Risiko-Toolsystem mit weiteren neun einzelnen Hilfen herunterladen.

Bei einzelnen Tools kann es zu einer ungewohnten Begegnung kommen. Wenn das Tool auf dem Bildschirm des Nutzers erscheint, kann er Zweifel bekommen, ob er die richtige Wahl getroffen hat. Und wenn das beigefügte Beispiel ihn in dieser Überzeugung bestärkt, wird er seine Auswahl verwerfen und eine neue treffen müssen. Die INVENToolbox ist also kein Lernmittel, wo jede Antwort nur als richtig anerkannt oder als falsch abgewiesen wird. Die INVENToolbox hat Klassen von Problemen

Klassen von Tools zugeordnet. Sie liefert nicht die erhoffte Eindeutigkeit und bietet dafür mit ihrer Unschärfe verschiedene zielführende Lösungsinstrumente. So wenig wie außerhalb von Märchen das Drehen von Knöpfen zur Erfüllung von Wünschen hilft, so wenig kann die INVENToolbox die Abstraktionsarbeit des Nutzers abnehmen. Sie bietet aber durch ihre offene Methodik und ihre erklärten Maßstäbe eine Hilfe, die weit über das Bisherige hinausgeht. Die INVENToolbox ist also explizit ein Arbeitsmittel für den Nutzer, sie ist aber implizit auch ein Lernmittel zur systematischen Bearbeitung von Problemen.

3.3.2 Die Methoden der Ersteller

Die Methoden der Erstellung der INVENToolbox mussten aufgrund ihres Neuigkeitscharakters andere sein als die ihrer Nutzung. Welchen Methoden aber waren die Macher verpflichtet? Können angesichts des kurvenreichen Verlaufs der Hervorbringung der INVENToolbox überhaupt solche behauptet werden?

Die Methoden der Toolbox-Entwicklung folgten im Großen und Ganzen einem zweifachen Konzept. Der Hauptstrang der Entwicklung lässt sich mit einem in den Naturwissenschaften oder der Technik üblichen Verfahren beschreiben:

1. Bildung von Arbeitshypothesen,
2. Realisierungsversuche,
3. Bewertung der Ergebnisse und Verifikation der Hypothesen,
4. Erneute Realisierungen,
5. Bewertung der Ergebnisse,
6. Dokumentation.

Im Nebenstrang wurden die nun schon mehrfach beschriebenen fünf Problemlösephasen eingesetzt, einschließlich der Selbstanwendung von Toolbox-Tools.

Im Folgenden soll am Beispiel der Navigation der methodische Entwicklungsgang verkürzt skizziert werden. Das allgemein formulierte Ziel der Toolbox-Navigation war bereits bei Projektstart definiert. Wesentliche Ziele waren hierbei die intuitive Steuermöglichkeit der Software, die alternativen Nutzungen für einen systematischen oder einen unsystematischen Einsatz sowie Autorenrechte für den Nutzer.

Wie sollte nun die Navigation für den Nutzer gestaltet werden? In mehreren Beratungen wurden Varianten entworfen. Zuerst wurde in einer bildlichen Darstellung eine Pyramide konzipiert, deren drei Seiten die Zuordnung des Nutzerproblems zu den drei Seiten "Mensch", "Markt" und "Technik" versinnbildlichten. Auf jeder der drei Seiten waren Hauptprobleme als sogenannte Türschilder kenntlich gemacht, durch die der Nutzer auf eine zweite Ebene mit spezifischeren Fragen treten sollte.

Während an der Realisierung der Fragekataloge gearbeitet wurde, wurde in einer zweiten Variante ein so genanntes holografisches Modell entworfen. In einem dreidimensionalen Raum sollte der Zugriff auf alle Tools über die drei Achsen "Analyse-Tools/Welche Lösung?", "Kreativitäts-Tools/Woher Lösung?" und "Projektmanagement-Tools/Wie Lösung?" erfolgen.

In einem bestimmten Bearbeitungsstadium wurden beide Varianten verworfen, da die Zuordnungsprobleme nicht zu lösen waren. An dieser Stelle wurde vom Kooperationspartner FHTW der Vorschlag zur Nutzung neuronaler Computernetze als Selbstlern-Software eingebracht. Die Erstellung der ersten Musterbeispiele zur Einspeisung in die black box zeigte, welcher beträchtliche Aufwand bei ungewissem Erfolg damit verbunden war.

Die Bewertung der jeweils erzielten Arbeitsergebnisse verlief natürlich nicht linear. Während einzelne Arbeitsergebnisse schnell als undurchführbar erkannt wurden, schärfte sich insgesamt das Problembild. Die Hypothesen hatten Realisierungsschwierigkeiten noch gar nicht abgebildet und mussten präzisiert werden. Die Modellierung der Navigation vom Nutzerproblem zum passenden Tool gewann an Schärfe. Obwohl also die drei benannten Varianten letztlich verworfen wurden, so trugen sie doch zur Ausarbeitung einer präzisierten internen Aufgabenstellung bei. Die eigene Forderung nach präziser Problemdefinition – der methodischen Arbeitsphase 1 – wurde also nicht einmalig, sondern iterativ erfüllt.

Als besonders entwicklungsfähig erwies sich Variante 4. Im Ganzen wurde zum Entscheidungsbaum zurückgekehrt, der aber durch die inzwischen gewonnenen Arbeitsstufen des Nutzers verändert wurde. Aus den drei Eingangsklustern "Markt", "Mensch" und "Technik" waren durch die Bearbeitung der Problemlagen in diesen Clustern vier geworden; es war die "Organisation" separiert worden. In der zweiten Problembearbeitungsstufe traten Detailbegriffe zu den vier Clustern hinzu. Dann folgten die methodischen Arbeitsphasen und das neu erarbeitete

Effizienz-Portfolio. In der Folge konnte die Überzeugung gewonnen werden, dass die INVENToolbox für alle wesentlichen Fragestellungen, vornehmlich im Bereich strategischer und innovativer Problemstellungen ausreichende Tools zur Verfügung stellen konnte. Die Entwicklung der Eingangskluster von drei auf vier und schließlich auf neun änderte an diesem Prinzip gar nichts mehr. Sie war eine Anpassung an die Fülle der inzwischen verfügbaren Tools und der Hinweise aus der künftigen Nutzerschaft.

In einer frühen Konzeption war nämlich ein Beirat aus Vertretern von KMU sowie von Interessenvertretern aus Kammern, Technologie-Agenturen etc. gebildet worden. Die Ergebnisse dieser formalen Bildung waren jedoch wenig zufriedenstellend. Entscheidender als die durchgeführten Workshops waren individuelle Konsultationen. Der formale Charakter der Beiratstreffen diente eher als Nachweis für die Arbeitsfortschritte, beförderte diese aber weniger.

In der Endphase – also kurz vor der Programmierung der Beta-Version – drängten die Auseinandersetzungen mit Praktikern sogar den wissenschaftlichen Anspruch der INVENToolbox stark zurück. Nachdem die Alpha-Version der INVENToolbox rund 30 Vertretern aus Unternehmen vorgestellt worden war, zeigten diese weniger Interesse zum Beispiel an einer Dokumentation der Bewertung von Aufwand und Nutzen. Die Toolinformation erschien den künftigen Nutzern als überladen, mit eher verwirrenden Zusatzinformationen überfrachtet. Der Impuls einer neuen Lerndienstleistung zur Kompetenzentwicklung musste durch eine Nutzeroberfläche realisiert werden, die den vorn zitierten Zielen der Toolbox gerecht wird. Das "Lernarrangement zur Entwicklung fachübergreifender Methodenkompetenz" setzt in erster Instanz die Erzielung der Akzeptanz der Toolbox und ihrer Nutzung im Arbeitsprozess von Managern voraus.

Mit der geistigen Durchdringung der Toolbox-Navigation und der größer werdenden Schar von Tools, den Filterkategorien zugeordnet, entstand ein neuer Effekt in der methodischen Arbeitsweise der Schöpfer. Fast die Hälfte der Tools war im Verlaufe der Unternehmenspraxis der INVENT^{NET} GmbH genutzt worden, lag also vor, allerdings in verschiedenen Ausfertigungen. Darüber hinaus war mit dem Übergang von Folien- zur Computerpräsentation eine unübersichtliche Situation entstanden. Mit der Sammlung der Tools und ihrer Zuordnung zu den sog. Managementclustern und den methodischen Arbeitsphasen war unter der Hand ein eigenständiges Werkzeug des Wissensmanagements entstanden. Die INVENT^{NET} GmbH

verfügte erstmalig über ein eigenes Ordnungssystem, in das sie auch die Toolvarianten problemlos einfügen konnte. Mit der Toolbox war der Übergang von beschränktem Wissen der einzelnen Mitarbeiter zu einem elektronischen Expertensystem vollzogen. Die von der wissenschaftlichen Begleitung animierte Wendung von der Angebotsform der CD-ROM zur internetgestützten Form erlaubt den Zugriff auf die Toolbox und ihre Denkzeuge von jedem Computer, auch per Fernabfrage.

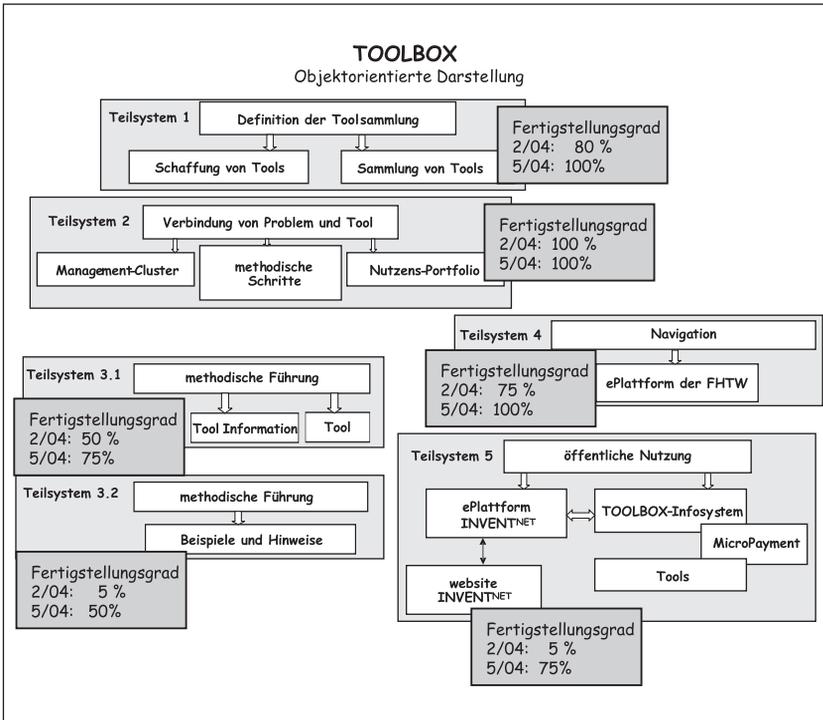
Diese neue Möglichkeit des eigenen Wissensmanagements wurde bereits in der Entwicklungsphase der Toolbox mehrfach genutzt und zwar sowohl für parallel stattfindende Beratungsprozesse wie auch für die Erarbeitung der Toolbox selbst. Als Beispiel für den ersteren Fall mag die Arbeit in einer Forschungs-GmbH zur Entwicklung und Produktion spezieller Klebstoffe dienen. Hier stellte sich im Verlauf einer fünfstündigen Arbeitssitzung heraus, dass ein Tool zur Bewertung betriebswirtschaftlicher Daten nötig ist. Das war in der Vorbereitung der Sitzung nicht vorgesehen worden; der geschützte Zugriff auf die Testversion erlaubte jedoch eine sofortige Verfügbarkeit des Tools "Kosten-Wirksamkeits-Analyse".

Eine der gravierendsten Selbstanwendungen erfolgte in einer Krisenphase der Toolbox-Entwicklung. Diese Krise war nicht nur für die Navigation der Toolbox wie auch für die interne Organisation der Arbeit von Bedeutung, sondern hatte auch einen zeitlichen Verzug gegenüber den Planungen zur Folge. Zu dieser Feststellung bedurfte es keines Rechenschiebers – aber wie groß dieser Verzug war, in welchen Bereichen er Auswirkungen hatte und ob er je wieder auszugleichen wäre – diese Fragen konnten nicht intuitiv beantwortet werden. Aus dem Toolsystem "Risiko-Management" wurde die "Earned Value-Analyse", ein Instrument der Messung des Fertigstellungsgrades, genutzt. Dazu wurde die gesamte Toolbox-Arbeit in sinnvolle Teilaufgaben gesplittet und nach einem festgelegten Maßstab bewertet. Das Ergebnis konnte in einem Powerpoint-Chart anschaulich gemacht werden (Abbildung 15).

Am Ende des Jahres 2004 lag der Erfüllungsgrad bei 93 Prozent, im Februar 2005 bei 100 Prozent. Abschließend sei nur noch betont, dass die INVENToolbox bereits zu diesem Zeitpunkt ein proklamiertes Ziel erreicht hatte: Sie hat die interne methodische Kompetenz des Unternehmens bedeutend verbessert und ein modernes, offenes Expertensystem für das eigene Wissensmanagement geschaffen. Und sie stellt ein Dienstleistungsprodukt dar, das nicht nur das Produkt-Portfolio der INVENT^{NET} GmbH erweiterte, sondern einen entscheidenden Beitrag zum Wandel

der Firma von der Unternehmensberatung zur Unternehmensentwicklung leistet.

Abbildung 15
Earned Value Analyse in der Selbstanwendung



Wenden wir uns noch einmal der Frage zu, welcher Methodik die Macher verpflichtet sind. Betrachtet man den Entwicklungsgang des Projektes von hinten, so fällt einem der kurvenreiche Verlauf sofort ins Auge. Aber behaupteten die Gestalter nicht, dass sie das Erfinden, allgemeiner das Lösen von Problemen, methodisch bewerkstelligen? Haben die Projektmitarbeiter nicht deklamiert, dass systematisches Bearbeiten von Problemen ressourcensparender sei? Welche der proklamierten Techniken setzten sie in diesem Projekt selber ein? Oder predigen sie Wein und trinken selber Wasser?

Altschuller und sein Schüler Terninko (Terninko u. a. 1998, S. 48) schlagen eine Rubrizierung der Schwierigkeitsgrade von Problemen vor:

1. Leichtes Problem – es kann mit einer offensichtlichen, konventionellen Lösung behoben werden (sehr kleines Suchfeld im Objektbereich)
2. Leichtes Problem mit erschwerenden Bedingungen – geringfügige Problemlösung innerhalb des existierenden Systems, zumeist durch Kompromisse gekennzeichnet (größeres Suchfeld im Objektbereich)
3. Schwieriges Problem – das Objekt wird substantiell verändert, das System wird entscheidend verbessert (großes Suchfeld, Lösung häufig im Strukturbereich, Widerspruchsbearbeitung)
4. Sehr schwieriges Problem – das Objekt wird grundlegend verändert, eine neue Generation entsteht (riesiges Suchfeld, Lösung häufig mit neuem Funktionsprinzip, Widerspruchsbearbeitung)
5. Scheinbar unlösbares Problem – das Objekt kann nicht mehr sinnvoll verändert werden, das System wird verlassen und auf der Basis anderer (physikalischer, chemischer, biologischer, sozialer) Prinzipie neu konstituiert (unbekanntes Suchfeld, Widerspruchsbearbeitung)

Drei der Schwierigkeitsgrade sind mit Widerspruchsbearbeitungen verknüpft. Und tatsächlich zeigt die Geschichte, dass Altschillers Theorie vom Widerspruch letzten Endes immer zutrifft, allerdings auch die größten Anstrengungen erfordert. Selbstverständlich hätten klügere Leute derartige Widersprüche in unseren Problemstellungen schneller aufgedeckt und gelöst.

Im Verlaufe unserer Arbeit zeigte sich, dass nur das Identifizieren von Widersprüchen schon schweißtreibende Arbeit sein kann. Ihre Lösung ist Schwerstarbeit. Altschuller hatte es geradezu leicht, seine geniale Idee, dass einer riesigen Menge von Problemen nur eine vergleichsweise kleine Schar von Prinziplösungen gegenübersteht, zu belegen. Er arbeitete vornehmlich im Bereich Maschinenbau und seine 35, später 40 Prinziplösungen konnten durch den Patentfonds in diesem Sektor gut untermauert werden. Inzwischen sind 2,5 Millionen Patente als Belege für die Prinziplösungen durchgesehen wurden. Aber noch immer ist die Orientierung auf den technisch-physikalischen Bereich unübersehbar. Welche Prinziplösungen in der chemischen und biologischen Technik wiederzufinden sind, ist weitgehend unbeantwortet. Für die viel komplexeren Situationen im Bereich strategischer und innovativer Fragestellungen fehlen Widerspruchslösungen. Nach unserer Auffassung befinden wir uns immer noch am Anfang der Erforschung einer handlichen Systematik zum Lösen von Problemen in Unternehmen.

3.4 Erfahrungen – Dienstleistung und Dienstleister

Fazit 1: Das komplizierte Feld der externen Unternehmensberatung wird durch die "Selbstberatung" mittels INVENToolbox und die präzisierte Aufgabenbeschreibung für Externe vereinfacht.

Im Management vieler Unternehmen ist gegenüber Unternehmensberatern eine verbreitete Skepsis zu beobachten. Obgleich die Quantität von Unternehmensberatungen seit Jahrzehnten wächst, ist der Ruf dieses Berufszweiges nach wie vor zweifelhaft. Mindestens vier Gründe sind dafür verantwortlich: Erstens handelt es sich um eine ungeschützte Berufsbezeichnung und so finden sich unter diesem Titel reichlich dubiose Anbieter, deren Qualifikation ungenügend ist. Zweitens führen der starke Wettbewerb auf diesem Markt und fehlende Qualitätskriterien dazu, dass Berater allzu häufig Unterstützung versprechen und nicht einhalten können. Drittens erarbeiten viele Unternehmensberater Konzepte ohne die Verantwortung für deren Erfolg zu übernehmen, was das Potenzial einer beträchtlichen Lücke zwischen Empfehlungen und Versprechungen einerseits und Realisierungen andererseits birgt. Viertens schließlich werden Unternehmensberater missbraucht, um unliebsame Entscheidungen extern begründen zu lassen und damit Verantwortung dorthin zu delegieren, wo sie nicht wahrgenommen werden kann.

Das Konzept der INVENToolbox bietet einen partiellen Ansatz zur Heilung dieser Mängel. Nach unserer Einschätzung geschieht dies durch folgende Impulse:

- Selbstbedienung,
- Bedarfsbefriedigung,
- Qualifizierung für externe Unterstützung,
- methodischer Kompetenzerwerb.

Mit dem Term "Selbstbedienung" ist gemeint, dass viele Standards von Lösungswegen in der Toolbox vorgehalten werden und für die Selbstanwendung genutzt werden können. Gewiss besitzt das Management in KMU zumeist nicht die Erfahrung eines Unternehmensberaters für den Einsatz von Hilfsinstrumenten. Andererseits müssen Aufgabenstellung und Ressourcenverfügbarkeit keinem Externen erklärt werden, was die Gefahr von Kommunikationsverlusten und von Know-how-Abfluss birgt. Das selbst organisierte Nutzen von Denkzeugen hat vor allem den Vorzug, dass es sehr schnell und äußerst preiswert ist.

Der Term "Bedarfsbefriedigung" meint, dass die Unterstützung dann erfolgen kann, wenn sie benötigt wird. Sie hat den Vorzug, immer bereitzustehen. Sie hat den Vorzug, in ihrer Datenbank gegenwärtig rund 170 Tools vorzuhalten, wobei die nächsten 30 bereits in Arbeit sind. Sie ist also dynamisch, ohne dass der Nutzer sich um diese Bevorratung kümmern muss.

Die "Qualifizierung für externe Beratung" meint Zweifaches: Zum einen existieren in der Toolsammlung auch Tools für den Einsatz von externen Beratern. Von Hinweisen auf Auswahl- und Prüfkriterien über die gängigen Kosten für Berater bis zu Musterverträgen kann man den Beratereinsatz qualifiziert vorbereiten und regeln. Zum anderen wird die selbstständige Beschäftigung mit der Problembearbeitung unter Zuhilfenahme von Tools und Methodiken der Toolbox zu einer Präzisierung von Aufgabenstellungen für den Externen führen.

Der "methodische Kompetenzerwerb" ist aus unserer Sicht besonders empfehlenswert. Die eindeutige Tendenz, innovative Aspekte aus ihrer Sonderrolle in den meisten Unternehmen oder aus ihrer Beschränkung auf F+E-Abteilungen zu befreien und sie zum Inkrement der gesamten Unternehmenstätigkeit zu machen, verlangt eine Selbstqualifikation zumindest des Managements. Wenn methodische Arbeitsweisen – eben auch durch die Nutzung der INVENToolbox – eingeübt werden, findet einerseits eine Rationalisierung innovativer Prozesse statt, werden andererseits Regularien zur Problembearbeitung eingeübt, die derartige Prozesse berechenbarer machen. Da die INVENToolbox vornehmlich auf strategische und innovative Prozesse orientiert und diese immer auch fachübergreifende Aspekte aufweisen, ist ihr Einsatz grundsätzlich immer denkbar und hat über den konkreten Einsatzfall hinaus Bedeutung bei der Komplettierung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenz.

Fazit 2: Problemlöseprozesse werden durch die Nutzung der INVENToolbox rationaler.

G. W. Leibniz räsionierte einmal, dass heute jeder Schüler schneller eine gerade Linie zeichnen könne als da Vinci, wenn er ein Lineal zur Verfügung habe. Aber dennoch sei keiner von ihnen zu den Gedankenflügen des da Vinci fähig. Auch heutzutage hört man die Klage, dass die Schüler kaum mehr im Kopf die leichtesten Rechenaufgaben zu lösen imstande seien, sie müssten einen Taschenrechner zur Verfügung haben. Hier soll nicht über die Dialektik des Erwerbs und des Verlustes von Fertigkeiten

gerichtet, sondern apodiktisch der Fortschritt bei der Rationalisierung geistiger Prozesse behauptet werden.

Die Bereitstellung der INVENToolbox bedeutet nicht, per Knopfdruck Probleme lösen zu lassen. Sie materialisiert nur die Auffassung, dass weder göttlicher Funke noch genetische Sonderkonditionen die Voraussetzungen für Problemlösungen sind. Sie reproduziert die Erkenntnis, dass wir alle uns ständig bestimmter Techniken bedienen, die hier in drei Gruppen klassifiziert werden sollen.

- Zur ersten Gruppe gehört die Erinnerung, mit welchen Mitteln in einem ähnlichen Fall ein Problem gelöst wurde. Es handelt sich also um Analogien, die sowohl unbewusst eingesetzt, als auch unter Einbeziehung einer Reihe von Instrumenten genutzt werden; hier seien beispielhaft synektische Techniken wie die Einfühlung oder Verfremdung genannt.
- Zur zweiten Gruppe gehört das Probieren. Das Instrument “Versuch & Irrtum“ ist vermutlich noch immer und selbst in den technischen und wissenschaftlichen Disziplinen das am häufigsten angewandte. Auch für diese Praxis stehen Hilfsinstrumente zur Verfügung, um Rationalisierungseffekte zur Wirkung zu bringen, erwähnt sei das Technische Improvisieren.
- Eine dritte Gruppe von Tools verhilft zu einer Systematik, wie das betreffende Problem zielgerichteter und ressourcensparender gelöst werden kann. Einfachere Systematiken wie die Morphologische Methode, die Systematische Heuristik gehören genauso dazu wie komplexe Instrumente, zum Beispiel der Algorithmus zum Lösen erfinderischer Aufgaben (ARIZ) bzw. die Theorie zum Lösen erfinderischer Aufgaben (TRIZ).

Die INVENToolbox stellt diese Instrumente zur Verfügung. Und wie man sich an Lineal und Taschenrechner gewöhnte, so wird der erfolgreiche Gebrauch von Tools die Überzeugung stärken, dass derartige Denkzeuge eine rationellere Bearbeitung von Problemen erlaubt. Über diese vordergründige Wirkung hinaus stellt zweitens die Toolbox-Anforderung nach Zuordnung des Problems zu einem definierten Management-Cluster, zu einer methodischen Arbeitsphase und zu einer Aufwand-Nutzen-Abwägung eine indirekte Lehrunterweisung in einen Abstraktionsprozess und eine Phasenfolge dar. Mehrfach angewandt tritt ein Lerneffekt ein, wie er in Unternehmen als Erfahrungskurve vielfach nachgewiesen wurde.

Schließlich wird noch ein dritter Effekt zu beobachten sein. Die steten Hinweise auf eine systematische Bearbeitung eines Problems und die Links zu flankierenden und weiterführenden Tools zeigen die Potenziale einer ganzheitlichen Betrachtung. Isolierte Bearbeitungen sind durchaus genauso häufig zu beobachten wie früher, doch wächst das Bewusstsein einer fragmentierten Arbeitsweise.

Fazit 3: Die INVENToolbox unterstützt SOL, weil sie eine systematische Organisation des Problemlöseprozesses animiert.

Stand über ein Jahr der Bearbeitungszeit die Orientierung auf das Produkt im Vordergrund, so trat erst mit zunehmender Sicherheit bezüglich der Realisierbarkeit der Toolbox-Konzeption die Kundenorientierung in den Mittelpunkt. Damit ist nicht gemeint, dass nicht von Anfang an von praktischen Kundenbedürfnissen ausgegangen war, sondern die Verschiebung der Proportionen im Realisierungsprozess.

In dieser Phase wurde wiederum ein Tool der Toolbox auf den Produktionsprozess der Toolbox angewandt: die ABER-Matrix (Abbildung 16).

Die Aber-Matrix "besitzt 16 Felder und beinhaltet mindestens ebenso viele Zielgrößenparameter als Elemente. Sie dient damit dem systematischen Hinterfragen des eigentlichen Handlungsbedarfs, des Handlungsziels und der Projektidee, ... setzt diese ... mit direktem Bezug zu entsprechenden Prozessparametern um." (Rindfleisch/Thiel 1994, S. 62) Im Arbeitsprozess wurden mehrere Problemebenen voneinander abgehoben. Deziidiert ausgearbeitet wurden die technisch-pädagogische Ebene und die wirtschaftlich-technische. Abbildung 16 zeigt die technisch-pädagogische Ebene.

Für unseren Ansatz von SOL sei hier ein Aspekt heraus gegriffen: die Erwartungen bezüglich der Brauchbarkeit, die Erfolgskontrolle. In allzu vielen Darstellungen von Innovationsprozessen oder für das Projektmanagement ist der Abgleich der erzielten Ergebnisse mit den gesetzten Zielen unterbelichtet. Selbstverständlich werden alle Schritte auf dem Weg zu einer Problemlösung einer Bewertung unterworfen, aber zumeist ist sie intuitiv. Auch bei der Darstellung von Kreativitätsprozessen wird vornehmlich der Hervorbringung von Lösungsideen Aufmerksamkeit gewidmet. Altschuller und Herrlich hatten bereits die Bestimmung des Suchraums verantwortlich für eine passgenaue Lösung gemacht und die mitunter mehrfache Kontrolle der Übereinstimmung von SOLL und neuer

Lösung zu einem unverzichtbaren Schritt im Kanon methodischen Problemlösens erklärt.

Abbildung 16

ABER-Matrix für die INVENToolbox; technisch-pädagogische Problem-ebene

	Zweckmäßigkeit	Wirtschaftlichkeit	Beherrschbarkeit	Brauchbarkeit
Anforderungen	Intuitives und anpassbares Interface Sicheres Management der Lern- und Anwendungsprozesse	Kurze Ladezeiten Kundenspezifische Nutzungsmöglichkeit Gutes Nutzen-Aufwand-Verhältnis	Einfache Bedienung Unterstützung der Lernbemühungen	Störungsresistenz Fehlerakzeptanz
Bedingungen	Einfachste Anforderungen an PC und Umgebung Möglichkeit der individuellen Nutzersprache	Offenheit für Weiterentwicklung Statistische Auswertmöglichkeit und Selbststeuerbarkeit	Effizienzbeurteilung Absichtlichkeitsbewusstsein beim SOL	Autorenrechte Einbindbarkeit dritter Dokumente
Erwartungen	Ambivalente Programmierung Selbstbedienung bei der Aktualisierung	Erfolgssicherheit Orientierung auf den return of investment Selbstempfehlung	Kopplung von Anrengungspotenzialen Nutzung des Spielverhaltens	Feedbackmöglichkeit Erfolgskontrolle
Restriktionen	Didaktische Ergänzenbarkeit contra Programmierung Animationen contra Kosten	Sofortiger Nutzen contra Lernzwang	Übersichtlichkeit contra Programmieraufwand Glossar und mouse over-Menü contra Bedarfe	Virensicherheit contra Autorenrechte Schnelligkeit contra Erklärungsbedürftigkeit

Die grundsätzliche Empfehlung zur Bewertung von Arbeitsergebnissen und das Zurverfügungstellen von Bewertungstools soll ein hohes Niveau der Problembearbeitung sichern. Es setzt das Definieren von Bewertungskriterien voraus und stellt somit eine Feedback-Schleife für den Lernprozess des Problemlösers dar.

Fazit 4: Die Selbstlernkompetenz wurde durch die Nutzung von Entscheidungskriterien, Risikoabschätzungen und Erfolgsmessungen verbessert.

Während mit der INVENToolbox ein innovatives Produkt der INVENT^{NET} GmbH entstand, entstand mit ihrer Entwicklung weit mehr. Die neue Qualität des internen Wissensmanagements soll in Fazit 7 beschrieben werden. Die Selbstanwendungen von Tools und der methodischen Schrittfolgen ist an anderer Stelle bereits beschrieben worden. Hier sei eine weiterführende Folge aufgezeigt, die weder im Vertrag mit dem Projektträger vereinbart gewesen ist noch im Denkhorizont der Geschäftsführung der INVENT^{NET} lag: Selbstverständnis und Angebotsformen der INVENT^{NET} wandelten sich grundsätzlich.

Erstens war eine Diskrepanz zwischen dem innovativen Produkt INVENToolbox und den (übrigen) Beratungsprodukten der Firma festzustellen. Dies bezog sich sowohl auf Inhalt wie Form. Die Beratungsangebote mussten überarbeitet werden und stehen nun in einem übersichtlichen Produkt-Portfolio den künftigen Kunden zur Verfügung.

Zweitens war mit dem weit verbreiteten Gestus eines Schamanen aufzuräumen, der mit undurchschaubaren Maßnahmen zu erhofften Wirkungen kommt. Der gesamte Arbeitsprozess wird durch zwei Kriterien definiert: die erwünschten Ziele und die verfügbaren Ressourcen. Erst dann werden Arbeitseinheiten vorgeschlagen und Kriterien zur Zielerreichung vereinbart. Sollten diese Ziele nicht erreicht werden, kann der Prozess jederzeit gestoppt oder unterbrochen werden. Die Instrumente werden dargelegt und auf der Basis von Selbstorganisation in der Kundenfirma und Beratungsleistung durch die INVENT^{NET} eingesetzt. Das bedeutet, dass bestimmte Teilaufgaben durch Mitarbeiter der Firma selbst bearbeitet werden. Dies sichert den Einbezug fachmännischen Wissens, spart Kosten für Externe und erhöht die Fertigkeiten bei der Nutzung neuer Denkzeuge.

Drittens lag es nun nahe, den gesamten Problemlöseprozess nicht mehr als Beratungsprozess zu verstehen, sondern beispielsweise die inventori-sche Lösung in die Firmenpraxis umzusetzen und auf dem Markt für ihren Erfolg zu sorgen. Der Beitrag zur Invention wird einer zur Innovation und aus einem Beratungsunternehmen wird ein Unternehmen zur Firmenentwicklung. Mitverantwortung für das vereinbarte Projekt, Risikoteilung bezüglich seines Erfolgs und Liquiditätsentlastung für den Kunden sind die Folge. Aus dem (egoistischen) Ansatz "Wir verkaufen unsere Leistung gegen Geld!" ist der Partnerschaftsgedanke "Wir wollen gemeinsam Erfolg organisieren und daran verdienen!" geworden.

Fazit 5: Die pädagogische Professionalität ist gewachsen, weil im Dialog mit der wissenschaftlichen Begleitung ein kundenfreundliches Angebot der INVENToolbox erarbeitet werden musste.

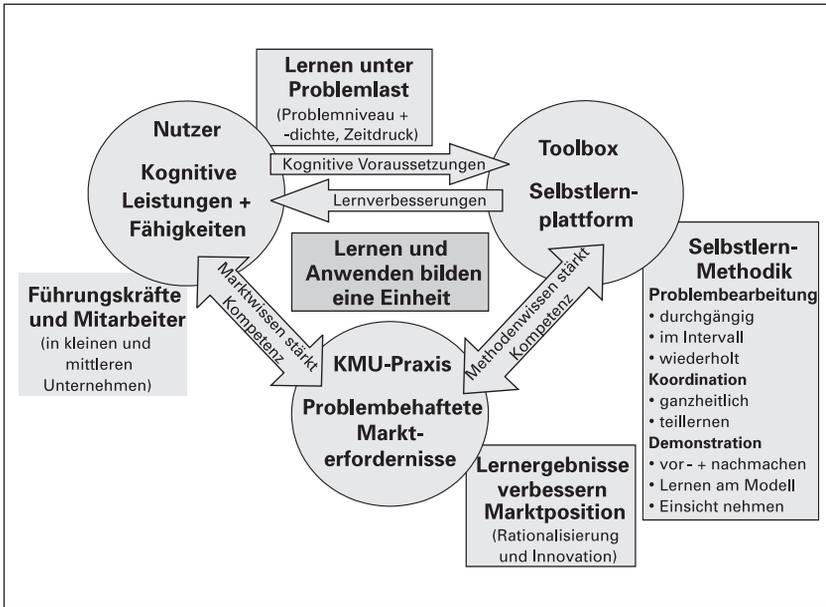
Hierzu musste als Voraussetzung das "pädagogische" Leitbild entworfen werden. Es geht um die Überwindung von festgestellten Schwächen bisheriger Handbücher, Loseblattsammlungen und standardisierter Lernsoftware. Und es geht um die Übertragung des persönlichen Vertrauensverhältnisses zwischen externem Berater und Management auf ein Expertensystem zum methodischen Problemlösen.

Im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung liest sich das folgendermaßen: "Wenn im Zuge der Wissensökonomie Standards entstehen, um Informationen handelbar und damit mobilisierbar zu machen, müssen diese bereitgestellten Informationen sowohl vom Dienstleister als auch vom Anwender (dem KMU) internalisiert werden! Andernfalls bleibt es eine Informationsquelle, wandelt sich aber nicht in Wissen. Dies ist ein Phänomen, das so viele ungenutzt herumstehende Handbücher teilen, weil sie nicht handlich sind. So entsteht im Prozess der Standardisierung – der Herstellung der TOOLBOX – personen-gebundenes Wissen, das die Grundlage für eine qualifizierte Dienstleistung bilden kann. Personengebundenes, an konkrete Beziehungen und an Kommunikation gebundenes Wissen verliert demzufolge nicht an Bedeutung, sondern entwickelt sich zu einem Komplementär der Erzeugung, Verteilung und Nutzung formalisierter Informationen. Soete und andere Innovationsforscher beschreiben dies als einen spiralförmigen Lernprozess von Individuen und Organisationen, der in hohem Maße von persönlicher Kommunikation geprägt ist."

War anfangs nur von einer produktorientierten Vision ausgegangen worden, so trat im Verlaufe der Arbeit eine Kundenorientierung hinzu. Hiermit war nicht etwa ein Käufer gemeint, sondern ein Nutzer, der sowohl Problemlöser als auch Lerner ist. Um diesen Lernprozess optimal zu gestalten, musste am Produkt – der INVENToolbox – eine passgenaue Navigation realisiert werden und zuvor im Produzententeam eine Verständigung über die gewünschten und vermuteten Lernprozesse bei den Nutzern erfolgen. Hierzu entstanden mehrere Charts, von denen das Triangelmodell Ausgangs- und Endpunkt der Überlegungen wurde (Abbildung 17).

Abbildung 17

INVENTool-Nutzung – Triangel-Modell



Aus einer Vielzahl von Lernbedingungen seien hier nur Konditionierungen herausgegriffen, die Verbesserungen gegenüber anderen instrumentellen Lernformen erbringen. Gegenüber Monografien und Fachzeitschriften, Handbüchern und Loseblattsammlungen setzt die Toolboxnutzung den Lern- und Arbeitsprozess als identisch. Gegenüber bisheriger Lernsoftware ist die Toolbox der Anwendungsfall der Problembearbeitung. Dabei ist sowohl eine ganzheitliche Problembearbeitung wie auch eine Teilproblembearbeitung gleichermaßen erfolgreich. Und Lern- und Arbeitsprozess können sowohl durchgängig als auch unterbrochen erfolgen. Hierbei war programmtechnisch sogar an ein aufwändiges Logbuch der Arbeitsschritte gedacht. Es sollte dem Nutzer nach Unterbrechungen aufzeigen, welche (Lern- und) Arbeitsschritte und welche Ergebnisse er bisher erreicht hat. Aus Kostengründen musste diese Funktionalität unterbleiben. Die Bereitstellung von passenden Tools war anfangs den vorgefundenen Formen geschuldet. Im Verlaufe der Debatten um Lernadaptation wurde eine Konzentration auf das Erklären, auf die Vorführung und auf das Modellieren vorgenommen. Aus den Streitpunkten, mit welchem Anwendungsfall eine bestgeeignete Demonstration zu erreichen sei, ent-

stand die Proklamation von methodisch aufgearbeiteten Beispielen. Hier war es nunmehr zweitrangig, aus welchem Wissensgebiet das Beispiel zu wählen war; entscheidender war, dass der historische Anwendungsfall so durchdrungen und dargestellt wurde, dass die methodischen Schrittfolgen deutlich wurden.

Fazit 6: Eine dezidierte Reflexion hilft, den eigenen Arbeitsprozess zu rationalisieren und insbesondere die Unsicherheiten von Innovationsprozessen besser zu beherrschen.

Wer mehrfach Projekte gemanagt hat weiß, dass in der Regel immer von einer Verwirklichung des geplanten Prozesses ausgegangen wird. Und er weiß auch, dass in jedem Projekt mindestens eine Überraschung steckt, dass der tatsächliche Projektverlauf vom geplanten mitunter bedrohlich abweicht. Erfahrene Projektmanager planen sog. Ressourcenpuffer (Zeit, Personal und Finanzen) ein. Gewöhnlich sind dies Erfahrungswerte. Die wenigsten errechnen solche Abweichungen. Während Zeitschriften genüsslich von bedeutenden Flops berichten, verschweigt die seriöse Managementliteratur derartige Erfahrungen in der Regel. DeMarco (DeMarco/Lister 2003) ist hier eine der wenigen Ausnahmen, der beispielsweise das Milliardenesaster bei Bau des Denver Flughafens zum Anlass eines Rechenmodells nimmt, das bereits ein Fünftklässler versteht. Man stelle den gewünschten Prozessen denkbare Risiken gegenüber und bewerte diese. Dann vergleiche man die Kosten beim Eintritt des Risikofalls mit den Kosten zur Verhinderung oder Minderung des Risikos. Und dann treffe man seine Entscheidungen!

Weiter vorn ist beschrieben, welche Ups and Downs die Entwicklung der INVENToolbox erlebte. Die Reflexion über diese Prozesse war auf der einen Seite erzwungen. Das Berichtswesen machte es erforderlich, ungeschminkt über den Ressourcenverbrauch Rechenschaft zu geben. Die Reflexion lag aber auch im Eigeninteresse. Mit ihr sollte einer zweiten Krise vorgebeugt werden. Selbstverständlich ist das Managen von Projekten immer auch reflexiv, aber hier ging es um eine neue Qualität. Weil das Kerngeschäft der INVENT^{NET} innovative Prozesse sind – und hierzu gehört die Entwicklung der Toolbox hinzu –, müssen Unsicherheiten und Risiken einer vermehrten Aufmerksamkeit unterzogen werden. Weil mit der Toolbox ein Marktdurchbruch über die Region Berlin-Brandenburg hinaus geplant ist, musste ihr Erfolg nicht zuerst technischer Natur sein, sondern “pädagogischer”. Da die pädagogische Professionalität in der INVENT^{NET} aber nur dürftig ist, die INVENT^{NET} insgesamt eben kein klas-

sischer Lerndienstleister ist, sondern ein Seiteneinsteiger, aus diesem Grund waren reflexive Prozesse so eminent wichtig, aus diesem Grund war der Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung so fruchtbar.

Fazit 7: Die INVENToolbox stellt einen Qualitätssprung im internen Wissensmanagement dar.

Es ist bekannt, dass, wer immer mit Problemen umzugehen hat, dafür Routinen entwickelt. Dies ist nur ein scheinbarer Widerspruch, denn obgleich Probleme eben keine Routineaufgaben sind, so ist bereits die Zerlegung in Teilprobleme beispielsweise eine Routine, die helfen kann, das Problem zu meistern. Während Innovationsprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen fast immer noch Ausnahmesituationen sind, so ist doch der Innovations-Dienstleister gewohnt, mit solchen Herausforderungen routiniert umzugehen. Die INVENT^{NET} GmbH hatte solche Routinen herausgebildet, sie muss sich aber auf jede konkrete Problemlage neu einstellen. In der Folge war ein mächtiger Fundus an Hilfsinstrumenten entstanden, und mit der zunehmenden Professionalisierung beim individuellen Problemlösen im Unternehmen X und Y spitzte sich die interne Situation bei der Wissensverwaltung zu. Während die Dokumentenverwaltung durch ein Softwareprodukt rationalisiert werden konnte, bot kein einziges Angebot zum methodischen Problemlösen eine handliche Hilfe. Selbstverständlich sind die Handbücher vom WEKA-Verlag, vom Haufe Verlag, vom Verlag Industrielle Organisation, vom Verlag Moderne Industrie, vom RKW oder vom Deutschen Wirtschaftsdienst eine enorme Hilfe. Mit der INVENToolbox haben wir uns jedoch ein Ordnungssystem geschaffen, das es erlaubt, alle Instrumente einzubinden, diese leicht aufzufinden und für ein spezielles Kundenbedürfnis anzupassen. Dieses Ordnungssystem ist auf Wirtschaftsunternehmen ausgerichtet, ist aber gleichermaßen in wissenschaftlichen und Verwaltungseinrichtungen anwendbar.

Fazit 8: Die Toolbox und abgeleitete Angebotsformen – die INTRAIN-Workshops sowie das INTRAIN-Selbstlernmodul – machen die INVENT^{NET} GmbH zu einem neuen Weiterbildner.

Da die "theoria inventionem" an Hochschulen kein Pflichtfach ist, ist es dem Zufall überlassen, ob methodische Instrumente des Problemlösens und insbesondere moderne Instrumente der TRIZ in der gebotenen Ausführlichkeit behandelt werden. Dieses methodische Defizit setzt sich in vielen FuE-Abteilungen fort, wenn keine anspruchsvollen erfinderischen

Ziele gestellt werden oder wenn die Mitarbeiter nicht in der Lage sind, sie niveauvoll zu erreichen. Auch die klassischen Weiterbildner bieten hier kein besseres Bild. Ihre sporadischen Angebote zu Kreativitätstechniken berücksichtigen nicht die Bedarfslagen in KMU.

Worin besteht das Handicap? Eine erste und nachgewiesene Aussage besteht in mangelnder Kompetenz, also in der nicht vorhandenen Fähigkeit, das am Markt vielfältig bereitstehende Know-how für sich nutzen zu können. Gerade die Fülle der Unterweisungen zu diesem zugegebenermaßen komplexen Thema schreckt ab, den "Hilfsstoff" für sich zu organisieren. Die einzelnen Hilfen wiederum sind unpraktisch organisiert. Sie reflektieren den Innovationsprozess als strategischen und methodischen Problemkomplex entweder aus wissenschaftlich-systematischer Sicht oder in beschreibenden Fallstudien oder sie stellen Hilfsinstrumente – zum Beispiel eine Checkliste – bereit, ohne dass eine Anpassung an die praktischen Bedürfnisse in den kleinen Unternehmen in der Regel möglich ist. Eine zweite Aussage besteht also in der Unhandlichkeit des verfügbaren Know-how. Statt von den Bedürfnissen der Unternehmen auszugehen, wird Wissen und Handling nur aus separierter Sicht des Produzenten bzw. Anbieters bereitgestellt.

Statt eines (streng) wissenschaftlichen oder eines segmentierten Angebots benötigt der Problemlöser im kleinen oder mittleren Unternehmen eine Unterstützung, wie sie die Toolbox verspricht. Ihr innovativer Charakter besteht nicht in der Sammlung der Denkzeuge, sondern in ihrer Darbietungsform. Die Bereitstellung eines Tools erfolgt dann, wenn es gebraucht wird, und in einer Güte, wie sie vom (künftigen) Nutzer gefordert wird. Sie billigt dem Nutzer Autorenrechte zu und sie setzt sein Vermögen voraus, mit Instrumenten umzugehen, die seiner Kompetenz angemessen sind. Gleichzeitig stellt sie durch den ganzheitlichen Zusammenhang der Problemlösemethodik sowie durch die Lernanforderungen beim einzelnen Tool Anforderungen an die Kompetenzerweiterung. Während aus pädagogischer Sicht die Lernanforderungen durch den Nutzer selbst definiert werden, besteht aus praktischer Sicht immer die Möglichkeit zum persönlichen Dialog. Die Bereitstellung der Tools ist zwar kostenlos, aber mit einem Mailkontakt verknüpft. Dies soll eine persönliche Unterstützung ermöglichen. Von Seiten der INVENT^{NET} ist dies geradezu erwünscht. Doch es bleibt nicht nur bei diesem Wunsch. In der Testphase der Alpha-Version signalisierten mehrere Unternehmensvertreter, dass sie sich Einführung und angeleiteten Gebrauch der Toolbox wünschten. Daraus ist das Konzept der INTRAIN-Workshops entstanden. Es

stellt ein Verbindungselement zwischen dem klassischen Seminar der Bildungsanbieter und dem persönlichen Coaching dar. Die Entwicklung der Toolbox weist also nicht nur den Übergang von einer statischen CD-ROM zur internetgestützten Version aus, sondern koppelt Selbstbedienung mit persönlicher Unterstützung. Insbesondere mit den IN-TRAIN-Angeboten wird die INVENT^{NET} selbst zu einem Weiterbildner.

4 Neue Lerndienstleistungen am Beispiel des Dresdner Kugelhauses

Jürgen Rieß und Ulrich Rauchstädt

4.1 Ausgangssituation und Projektauftrag

In der Region Dresden sind eine Vielzahl von Menschen mit Hochschulabschluss arbeitslos – mit allen damit verbundenen Auswirkungen (vgl. Pietrzyk 2002). Die Altersstruktur dieser hochqualifizierten und zum überwiegenden Teil hochmotivierten Arbeitskräfte macht bei der gegenwärtig in Deutschland üblichen Einstellungspraxis eine Vermittlung auf dem ersten Arbeitsmarkt schwierig. Deshalb müssen neue Wege beschritten werden, um die hier vorhandenen Ressourcen wieder in den gesellschaftlichen Wertschöpfungsprozess zu integrieren. Ein Versuch ist das Projekt "Neue Lerndienstleistungen am Beispiel des Dresdner Kugelhauses".

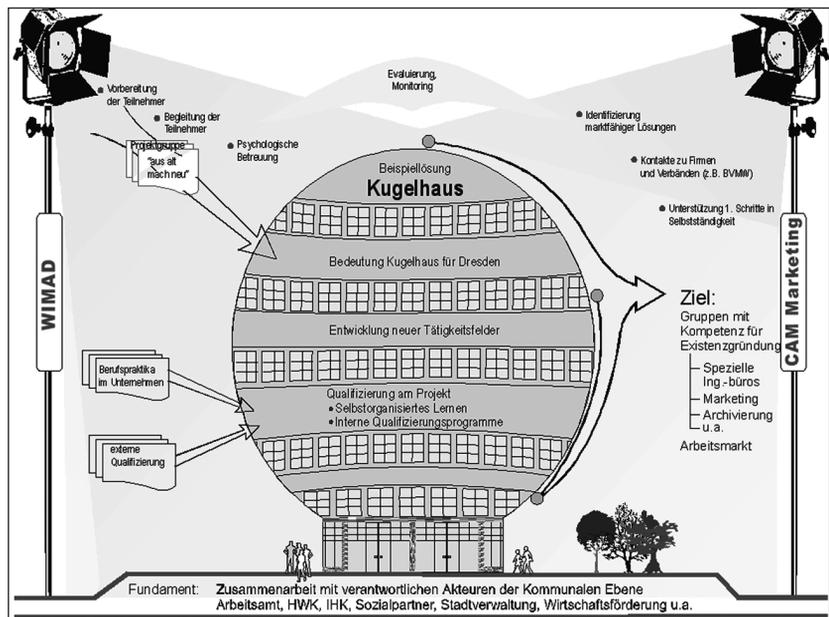
Seit der ersten Idee und Einreichung des Projektentwurfs sind mittlerweile fast drei Jahre vergangen. In dieser Zeit hat nicht nur das Konzept mannigfaltige Umgestaltungen und Verfeinerungen erfahren, auch die Projektpartner wurden im täglichen Diskussionsprozess und im Umgang miteinander auf vielen Ebenen in den selbst organisierten Lernprozess einbezogen und sind so selbst ein neu zu entwickelnder Teil des Projekts geworden. Am Anfang stand der Versuch, in Zusammenarbeit der CAM Marketing GmbH und dem gemeinnützigen Verein WIMAD ein Qualifizierungsprogramm zu schaffen, mit dessen Hilfe Arbeitslosen aller Altersgruppen vornehmlich aus technischen und kaufmännischen Berufen anhand eines repräsentativen Projektes die Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt erleichtert würde. Hierbei waren SOL als Vermittlungsprinzip und die Stärkung der Lern- und Sozialkompetenz der Teilnehmenden die Grundlagen.

An diesen Zielen hat sich im Projektverlauf nichts geändert. Das Konzept bedurfte jedoch zu seiner Durchführung geförderter Maßnahmen, hier waren das Arbeitsamt bzw. die Agentur für Arbeit, die Stadt Dresden und der Europäische Sozialfonds als Fördermittelgeber angedacht. Diese Konstruktion war bei der Entwicklung des Konzepts durchaus realistisch,

die ungewöhnliche Dynamik der Sozialgesetzgebung seit 2001 war ebenso wenig vorherzusehen wie die politischen Turbulenzen um Fördermittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Sachsen. Beides zusammen machte die Umsetzung des Konzepts in seiner ursprünglichen Fassung unmöglich. Die sich ständig wandelnden Randbedingungen führten bei den Projektpartnern zu einem intensiven Diskussions- und Lernprozess. Dadurch konnten die Projektpartner im Zuge der Projektarbeit selbst Auswirkungen und Strukturvoraussetzungen von SOL erfahren. Dabei verschoben sich auch die Schwerpunkte der Projektarbeit, der selbst organisierte Lernprozess zwischen den Projektpartnern bekam einen größeren Stellenwert als ursprünglich vermutet. Dadurch schärfte sich das Profil der zu entwickelnden Lerndienstleistung: Nicht nur die Wissensvermittlung selbst, sondern auch die Moderation von Problemlösungen durch SOL an die Teilnehmer wurde ein Schwerpunkt der Arbeit. Hinzu kam die Aufgabe, eine passende Struktur der Projektpartner zu finden, um diese Aufgaben bewältigen zu können.

Abbildung 18

Vision Neue Lerndienstleistung am Dresdner Kugelhaus



Aus Sicht der Projektpartner wurde das Konzept dadurch wesentlich erweitert und im Sinne des Erkenntnisfortschritts verbessert: Der Betrachtung der Entwicklung des selbst organisierten Lernprozesses bei den Projektpartnern kam im Laufe der Zeit der gleiche Stellenwert zu wie der Moderation des selbst organisierten Lernprozesses bei den Projektteilnehmenden. Dadurch bekam das Konzept eine andere Dimension, die immer vorhandene, aber häufig ignorierte Wechselwirkung zwischen den "Lehrenden" und "Organisatoren" einerseits und den "Schülern" andererseits rückte in den Brennpunkt des Interesses. Dies führte zu einer Erweiterung der Perspektiven und zur Anwendung und Übertragung des modifizierten Entwurfs.

4.1.1 Zielstellung

Ein Team aus Hochschulabsolventen und älteren Langzeitarbeitslosen mit Hochschulabschluss und/oder Facharbeitern sollte anhand eines übertragbaren Projekts neue Beschäftigungsfelder entwickeln, womit eine erfolgreiche Existenzgründung in bislang unbesetzten Marktsegmenten erfolgen könnte. Die Kombination aus Erfahrungswissen und neuestem Hochschulwissen, also generationsübergreifendes Lernen, sollte es den Teilnehmenden ermöglichen, in einem selbst organisierten Lernprozess neue Beschäftigungsfelder zu erschließen, ermittelte Kenntnislücken sollten durch Qualifizierungsmodule beseitigt werden.

Damit sollte den Projektteilnehmenden unter anderem der Aufbau einer wirtschaftlich tragfähigen eigenen Existenz ermöglicht werden. Die Erfahrungen aus dem Projekt sollte an nachfolgende Projektgruppen weitergegeben werden, sodass im Laufe der Zeit ein Netzwerk von Arbeitsgruppen entsteht beziehungsweise bestimmte vorhandene Netzwerke erweitert werden. So könnte zudem die Infrastruktur der Region durch die Schaffung von Netzwerken und die neuen Impulse, die in vielfältiger Weise von den innovativen Ansätzen der neuen Unternehmen ausgehen können, nachhaltig verbessert werden. Dies wäre dann auch ein wesentlicher Beitrag zur Verringerung der immer stärker werdenden Abwanderungstendenz insbesondere junger Leute und damit ein Schritt in Richtung einer zukunftsfähigen Wirtschaftsentwicklung der Region.

4.1.2 Projektskizze

Am Beispiel des Dresdner Kugelhauses sollten historische Bauverfahren und Stahlkonstruktionen mit dem Ziel rekonstruiert werden, eine neue

Konstruktion dieses überaus attraktiven Bauwerks zu schaffen. Die Pläne für den Neuaufbau orientierten sich einerseits am historischen Vorbild, andererseits sollten auch innovative Lösungen nach den neuesten Erkenntnissen der Material- und Werkstoffkunde gesucht werden.

Gleichzeitig wurde die städtebauliche Bedeutung des Bauwerks gewürdigt und in die Planungen für einen Wiederaufbau mit einbezogen. Neben der ingenieurtechnischen Planung gehörte die Entwicklung von Nutzungskonzepten – in Abhängigkeit von möglichen Standorten – ebenso zu den zu bewältigenden Aufgaben der Projektteilnehmenden wie die Präsentation des Projekts in der Öffentlichkeit und damit verbunden die Suche nach Investoren und/oder Sponsoren für seine Realisierung.

Die komplexe Aufgabenstellung verlangte vielfältige Qualifizierungsmaßnahmen, da neben Fachkompetenzen auch die Präsentations- und Teamfähigkeit und die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden weiterentwickelt werden sollte. Für die Qualifizierung wurden Lehrgänge als Bildungsmodule, Firmenpraktika, von Experten angeleitetes Selbststudium usw. je nach Bedarf durchgeführt und unterstützt. Eine wesentliche Aufgabe der Lerndienstleister bestand darin, dafür zu sorgen, dass die Qualifizierungsmaßnahmen mit dem maximalen Nutzeffekt für die Teilnehmenden und zum günstigsten Zeitpunkt im Arbeitsablauf des Projekts durchgeführt werden konnten. Hierbei waren auch neue Formen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung zu testen: Der Schwerpunkt lag auf der Unterstützung aller möglichen Formen von SOL.

Ferner sollte im Rahmen des Projekts mit Unterstützung der Träger ein Netzwerk aufgebaut bzw. das Projekt so in bestehende Netzwerke integriert werden, dass die Zusammenarbeit mit anderen Initiativen über die Region hinaus gefördert wird. Dies war im Hinblick auf eine Ausweitung des Geschäftsbereichs der Existenzgründungen eine wichtige Hilfestellung. Die Projektteilnehmenden sollten ihre Erfahrungen auch nach Gründung einer eigenen Firma, die den Aufbau des Kugelhauses durchführen würde, für nachfolgende Projekte zur Verfügung stellen.

In der ersten Phase des Projekts stand die Sicherung der Rahmenbedingungen im Vordergrund. Hierzu wurden Verhandlungen über die Finanzierung der am Projekt Teilnehmenden und über die materiellen Grundlagen geführt. Ansprechpartner waren die Stadt Dresden, das Sächsische Ministerium für Wirtschaft und Arbeit, der Europäische Sozialfonds, die Arbeitsämter Dresden, Pirna und Meißen und verschiedene Bildungsträger.

Außerdem wurden durch Gespräche mit Interessierten die am Projekt Teilnehmenden ausgewählt.

Sobald die Finanzierung abgesichert gewesen wäre, hätten die Teilnehmenden umfassend in die Problematik eingeführt werden können. Hierbei sollte ein besonderer Schwerpunkt in der Vermittlung der geplanten Verfahrensweise, dem SOL liegen. Eine erste Bestandsaufnahme der Kenntnisse der Teilnehmenden auf diesem Gebiet und ein erstes Abgleichen der beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden hätten die ersten Wochen in Anspruch genommen. Daneben wären die Teilnehmenden mit den schon vorliegenden Ergebnissen zum Thema Kugelhaus vertraut gemacht worden. So hätten die Bearbeitungsschwerpunkte vorläufig festgelegt werden können. Sobald die ersten Erfahrungen mit den Arbeiten am Thema gemacht worden wären, hätte geklärt werden müssen, welche Fortbildungsinhalte für die aktuelle Arbeit als erstes zu realisieren sind.

In der nächsten Phase sollte ein Workshop zur Projektdarstellung durchgeführt werden und es hätte die konkrete Planung des Kugelhauses beginnen können, wobei mehrere Varianten – entsprechend den zur Verfügung stehenden Standorten – durchgespielt werden sollten. Hier waren sowohl ökonomische als auch statisch bautechnische Kenntnisse gefragt. Außerdem wäre das Verhandeln mit Investoren ein wesentlicher Teil der Projektarbeit in dieser Phase gewesen. Neben der ökonomischen Betrachtung des Kugelhauses hätten auch die ökonomischen Grundlagen für die Firmengründung eine wichtige Rolle gespielt. Damit sind die Qualifizierungsziele in dieser Projektphase bereits genannt.

In der letzten Phase war neben der Weiterführung und Konkretisierung der Pläne für die Wiedererrichtung des Kugelhauses angedacht, die Firmengründung forciert zu betreiben. Hierzu sollten Kontakte zu Behörden geknüpft, die Fördermöglichkeiten ausgelotet und eine betriebswirtschaftliche Kalkulation durchgeführt werden. Parallel dazu wären betriebswirtschaftliche Kalkulationen für den Betrieb des Kugelhauses anzustellen gewesen, letztere in Zusammenarbeit bzw. als Zuarbeit für Investoren bzw. Sponsoren des Projekts. Es sollten auch verstärkt Kontakte zu Firmen geknüpft werden, die für eine Beteiligung am Aufbau des Kugelhauses in Frage kämen und hierdurch gleichzeitig der Grundstock für den Aufbau eines Netzwerkes geschaffen werden.

Um das Projekt durchzuführen, wurden folgende Teilnehmer und/oder Teilnehmerinnen (Projektmitarbeiter) aus verschiedenen Branchen benötigt:

aus dem Bauwesen, z. B. Bauingenieur mit Erfahrung im Stahlbau, Architekt, Denkmaltechnischer Assistent usw.,

aus den ingenieurtechnischen Berufen, z. B. IT-Ingenieur Vertrieb, Ing. für Metallurgie und Werkstofftechnik,

aus den Kommunikations- und Büroberufen, z. B. Bürokaufmann/-frau, Sekretariatsfachkaufmann/-frau, Fachkaufmann für Marketing/IHK usw.

Dabei sollte, wie schon erwähnt, darauf geachtet werden, dass sowohl Absolventen als auch berufserfahrene Mitarbeiter engagiert werden. Eine solche Gruppe bringt von ihrer Zusammensetzung her die Voraussetzungen mit, die es ermöglichen, in fächerübergreifender Arbeitsweise – auf der Grundlage der vorhandenen Qualifikationen – die Umrisse neuer Beschäftigungsfelder zu entwickeln. Um diese neuen Beschäftigungsfelder in eine wirtschaftlich verwendungsfähige Form zu bringen, waren zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen der Teilnehmenden notwendig.

Die Qualifizierungsschritte waren in verschiedenen Formen angedacht: als Kurse, als angeleitete selbst organisierte Lerngruppe, als Betriebspraktika usw. Hierbei waren im Laufe der zwei Jahre Qualifizierungsmodule mit folgenden Themen geplant:

- rechnergestützte Konstruktion (CAD und andere Programme),
- Einführung in die kaufmännische Kalkulation,
- Einführung in Medienpräsentation,
- Städtebau und Stadtplanung,
- innovative Bedeutung der städtebaulichen Utopie “Kugelhaus”,
- gelungene Synthese von Industrie- und Residenzarchitektur in Dresden,
- historische und aktuelle Werkstoffkunde,
- Internetpräsentation und Aufbau eines Netzwerks,
- Marketing und Akquisition von Investoren,
- Bestimmungen zur Bauplanung und -durchführung,
- Durchführung und Organisation von Workshops.

Für die Durchführung der Arbeiten einschließlich der Qualifizierungsmaßnahmen wurden max. zwei Jahre veranschlagt.

4.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt

Es liefen während des Projektzeitraumes mehrere Prozesse parallel: die Bemühungen um die Absicherung des organisatorischen Rahmens, die Arbeit in den Arbeitsgruppen und die Entwicklung der Projektpartner zu "Neuen Lerndienstleistern". Diese Vorgänge werden im Folgenden nacheinander dargestellt.

4.2.1 Chronologie der Bemühungen um die Zusammenstellung der Arbeitsgruppen

Der Konzeption entsprechend wurde umgehend damit begonnen, die Fördermöglichkeiten für die Zusammenstellung der Arbeitsgruppen auszuloten. Dabei ergaben sich folgende Änderungen: Keiner der angesprochenen Förderer war bereit, Gruppen heterogener Alterszusammensetzung zu fördern. Das Arbeitsamt förderte damals nur ältere Teilnehmende, der ESF lehnte zunächst die Förderung von Qualifizierungsmaßnahmen grundsätzlich ab. Im Laufe unserer Bemühungen um Projektpartner gelang es, eine im Konzept nicht vorgesehene Gruppe von Teilnehmenden für das Projekt zu gewinnen: Studenten, die in einem Entwurfseminar das Thema Kugelhaus bearbeiteten. Hier konnten der Hochschullehrer des Lehrstuhls für Entwerfen der TU Dresden und der Dresdner Kugelhausverein als Partner gewonnen werden. In die Diskussion der Entwürfe wurden interessierte arbeitslose Mitglieder von WIMAD integriert, so dass eine eigene, nach Alter und Ausbildung heterogene Arbeitsgruppe entstand, deren zeitliche Begrenzung allerdings abzusehen war. Gleichzeitig versuchten wir weiterhin, über das Sächsische Ministerium für Wirtschaft und Arbeit und das Sächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst eine Förderung durch den ESF zu erreichen. Dabei führten die unterschiedlichen Kontakte der beiden Projektpartner nach intensiven Gesprächen auf allen politischen Ebenen doch noch zu einem ersten Teilerfolg: Die Ministerien bekundeten ihr prinzipielles Interesse an der Maßnahme, es würde uns bald ein Bescheid über den zulässigen Rahmen der Maßnahme zugehen. Dies passierte jedoch nicht, Nachfragen blieben unbeantwortet. Gleichzeitig liefen die Vorbereitungen für das Entwurfseminar unter aktiver Beteiligung der Projektpartner und der bereits erwähnten WIMAD-Mitglieder. Allerdings mussten wir in den Vorbereitungen mit den Studenten zur Kenntnis nehmen, dass keine Be-

reitschaft bestand, die von uns erwünschte Erweiterung der Seminarfragestellung auf mehrere Standortvarianten zu akzeptieren.

Nachdem das Ministerium auch telefonisch über einige Zeit nicht mehr zu erreichen war, bekamen wir auf neuerliche Anfrage die Auskunft, dass eine personelle Umstrukturierung stattgefunden hätte und die jetzt zuständigen Mitarbeiter mit unserem Anliegen nicht vertraut seien. Wir sollten das Projekt nochmals vorstellen. Im Ergebnis wurde wiederum Interesse bekundet, wir sollten das Konzept vor einem Bescheid mit der Kommunalentwicklung Sachsen GmbH auf seine Genehmigungsfähigkeit hin abstimmen. Dies machte wesentliche Änderungen notwendig: Es waren mindestens 18 Teilnehmende gefordert, wir wollten mit einer Gruppe von sechs arbeiten, es durften nur Absolventen daran teilnehmen und jegliche Förderung der Selbstlernkompetenz durfte im Curriculum nicht erscheinen. So bekamen wir die Zustimmung des Ministeriums und stellten gleichzeitig die Anträge beim ESF und beim Arbeitsamt, um die beiden Qualifizierungsmaßnahmen für junge und erfahrene Teilnehmende zeitgleich durchführen zu können, um daraus ein effektives Arbeitsteam zu gründen. Auch hier gelang ein Teilerfolg: Der Antrag beim Arbeitsamt wurde für eine halbes Jahr genehmigt, der Antrag beim ESF wurde abgelehnt. Bei dem ESF-Antrag handelte es sich um einen Vorantrag: Nur wenn dieser Priorität erhält, kann der Antrag selbst gestellt werden. Während die erfahrenen Teilnehmenden – die zwar einer Altersgruppe angehörten, aber unterschiedliche Qualifikationen besaßen – begannen, die Arbeiten der Studenten auszuwerten und Standortvariationen auszuloten, versuchten wir, den negativen Bescheid des Regierungspräsidiums über unseren ESF-Vorantrag beim Sächsischen Ministerium zu korrigieren. Dies gelang nach langwierigen Verhandlungen, aber nicht ohne weitere inhaltliche Abstriche: Eine soziale Betreuung der Teilnehmenden wurde abgelehnt, die Regiekosten des Modellprojektes, die uns zuvor zugestimmt worden waren, wurden komplett bis auf die reine Verwaltungsarbeit zusammengestrichen.

Während die Gruppe der erfahrenen Teilnehmenden weitgehend in selbstständiger Teamarbeit die Standortvarianten testeten, wobei sie auch die Studenten des Entwurfseminars in die Arbeit einbezogen, und in Verhandlungen mit den Behörden und Grundstückseignern die Machbarkeit der einzelnen Varianten untersuchte, wurde der ESF-Antrag von den Projektpartnern bearbeitet, ständig korrigiert und eine Entscheidung durch Abstimmungsprobleme weiter verzögert. Anfang Februar 2004 hatten wir den positiven Bescheid unseres ESF-Antrags in der Hand.

Die Absolventen wurden von uns über das Arbeitsamt und den Verein der Absolventen der TU eingeladen und das Projekt vorgestellt. Es kamen viele Interessenten (etwa 30), dem Beginn schien nichts mehr im Wege zu stehen. Als es jedoch um das Unterschreiben der Verträge mit den Teilnehmenden ging, waren es auf einmal nur noch zwei Interessenten. Was war geschehen? Der ESF hatte die Zuschüsse für die Teilnehmenden an Qualifizierungsmaßnahmen auf 5 € pro Teilnehmendem und Arbeitstag reduziert, das Sozialamt in Dresden war nicht bereit, Teilnehmenden an der Qualifizierungsmaßnahme weiterhin Sozialhilfe zu gewähren. Ein Anruf bei der Leiterin des Sozialamtes ergab die Auskunft, dass diese Entscheidung nicht vom Amt ausginge, sondern im Ermessen jedes Sachbearbeiters liege. Alle Dresdner Sachbearbeiter interpretierten diese Ermessensfrage gleich. Eine Anfrage am Sozialamt in Freital wurde zwar in unserem Sinne positiv beschieden, aber es gab keine arbeitslosen Absolventen aus Freital. Somit konnte die anvisierte ESF-geförderte Qualifizierungsmaßnahme für Absolventen nicht durchgeführt werden. Absolventen, die jedoch unabhängig von der Maßnahme interessiert waren, konnten in freier Mitarbeit für die Zusammenarbeit mit uns und beteiligten Ingenieurbüros gewonnen werden. So erfolgte deren Qualifizierung im Projekt auf einer individuellen Basis. Die geschilderten Veränderungen und Wandlungen hatten konzeptionelle Änderungen zur Folge, ohne deren Kenntnis die folgende Darstellung der Lernprozesse uns nur schlecht verständlich erscheint.

4.2.2 Lernprozesse innerhalb der Arbeitsgruppen

Durch die geschilderten Probleme waren die Arbeitsgruppen zu verschiedenen Zeiten aktiv und eine Arbeitsgruppe aus jungen und erfahrenen Teilnehmenden kam nur im Entwurfsseminar zu Stande. Hierdurch war der generationsübergreifende Lernprozess wesentlich auf die Moderation der Projektpartner angewiesen. Es erscheint uns sinnvoll, die Lernprozesse innerhalb der Gruppen zunächst getrennt zu beschreiben und dann die sich dadurch ergebenden konzeptionellen Änderungen zu entwickeln. Es entstanden folgende Arbeitsgruppen:

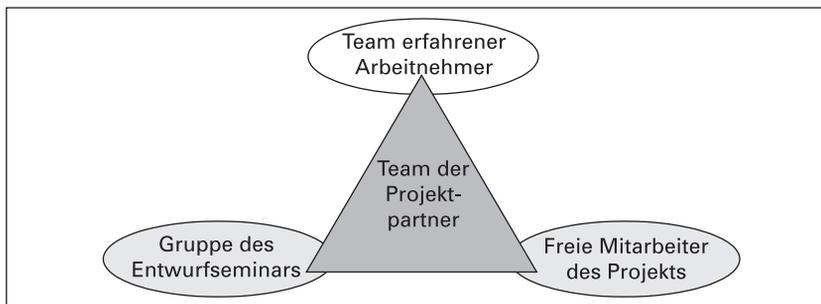
- Gruppe des Entwurfseminars,
- Team erfahrener Arbeitnehmer,
- freie Mitarbeiter des Projekts,
- Team der Projektpartner.

Zunächst einige allgemeine Anmerkungen vorweg. Keine der genannten Arbeitsgruppen konnte, wie oben dargelegt, die im Konzept anvisierte

Heterogenität in der Zusammensetzung nach Vorbildung, Alter und Geschlecht in vollem Umfang erreichen. Die Gruppen agierten, mit Ausnahme des Teams der Projektpartner, ungleichzeitig und zeitlich überlappend, ein gemeinsames Arbeiten der Gruppen untereinander über einen längeren Zeitraum konnte nicht erreicht werden. Die von den Projektpartnern klar umrissenen Aufgaben wurden von den Arbeitsgruppen selbstständig gelöst. So änderte sich auch die Funktion der Projektpartner: Es entstand die Moderationsaufgabe, für den möglichst vollständigen Austausch des Wissens- und Arbeitsstandes innerhalb und zwischen den Arbeitsgruppen zu sorgen. Der enge zeitliche Rahmen für die Durchführung der Arbeitsaufgaben ließ kaum Reflexionsphasen innerhalb der Gruppenarbeiten zu. Die Verbesserung der Selbstlernkompetenz, die in allen Gruppen zu beobachten war und in informellen Gesprächen von den Teilnehmenden auch bestätigt wurde, konnte so von den Teilnehmenden als wichtiges Element der Arbeit, das der Organisation und Moderation seitens der Projektpartner geschuldet war, nicht gemeinsam thematisiert werden. Die Ausführungen hierzu sind Rekonstruktionen der Projektpartner aus informellen Gesprächen mit den Teilnehmenden und der Analyse der Lernprozesse. So wurden von den Teilnehmenden übereinstimmend die ungewöhnliche Form der Aufgabenstellungen und die außergewöhnlichen Möglichkeiten der aktiven Selbstgestaltung des Arbeitsprozesses positiv gesehen, dies wurde aber über eine als angenehm empfundene Steigerung der Arbeitsmotivation hinaus von den Teilnehmenden nicht als Element des eigenen, selbst organisierten Lernens interpretiert. In den einzelnen Gruppen waren die Formen der Zusammenarbeit und der Koordination der Arbeiten wie zu erwarten unterschiedlich.

Abbildung 19
Netzwerk der Gruppen

Gruppe des Entwurfseminars



Das Entwurfseminar "Kugelhaus" wurde als Lehrveranstaltung der TU Dresden im Sommersemester 2002 durchgeführt. Im Laufe des Seminars entstanden Entwürfe von Kugelhäusern durch die Studenten. In den Diskussions- und Arbeitsprozess waren die Projektpartner sowie Mitglieder des Dresdner Kugelhaus-Vereins eingebunden. So entstand ein generationsübergreifender Diskussions- und Lernprozess. Es wurden in einer Einführungsveranstaltung verschiedene mögliche Standorte angeboten und besichtigt, die Studenten wählten jedoch, wie bereits erwähnt, alle denselben Standort als Grundlage für ihre Entwürfe. Die Projektpartner und der Kugelhaus-Verein regten entsprechend unserem Konzept an, dass die Entwürfe im Herbst im Lichthof des Rathauses ausgestellt und so der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Diese gemeinsam von den Projektpartnern und Teilnehmenden vorbereitete Ausstellung fand einen guten Zuspruch, es war aber auch die letzte gemeinsame Aktion der am Seminar Teilnehmenden.

Die Hauptakteure des Seminars, die Studenten, waren alle gewohnt, selbstständig zu arbeiten und ihre Ideen zu präsentieren. Vermutlich wurde durch die ungewöhnliche Aufgabenstellung schon eine entsprechende Vorauswahl getroffen, die unserem Konzept entgegen kam: Im Gegensatz zu den sonst üblichen Entwurfseminaren war hier die Form des zu planenden Gebäudes vorgegeben. Nur solche Studenten, die genügend Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen, mit solch einer Situation umzugehen, nahmen die Herausforderung an, entsprechend gering war die Zahl der Interessenten. Die Studenten arbeiteten zu zweit zusammen, dabei waren das Engagement und die Arbeitsweise der Gruppen sehr verschieden. Von den Projektpartnern wurde als Orientierungshilfe die Konstruktion des historischen Kugelhauses kurz erläutert: Das 1928 im Rahmen der Ausstellung "Die technische Stadt" errichtete Gebäude war eine gebaute, konkrete Utopie. Sowohl die Materialien als auch die Konstruktion selbst waren neu bzw. wurden in neuartiger Weise verwendet. Das Kugelhaus war eine neuartige Stahlkonstruktion und für seinen Architekten Prof. Peter Birkenholz die Grundlage für phantastische städtebauliche Visionen (vgl. Birkenholz 1927). Diese traditionelle Vorgabe wurde nur von einer Arbeitsgruppe aufgegriffen, deren Entwurf ebenfalls mit der Verwendung heutiger Materialien spielte und deren Konstruktion die Idee einer sich schnell wandelnden Welt auch in ihrer architektonischen Formensprache zum Ausdruck brachte. Zwei andere Arbeitsgruppen folgten zunächst auch diesem Ansatz, ließen sich jedoch

gegen Ende des Semesters zunehmend, wohl auch unter dem Druck, das Seminar erfolgreich abzuschließen, von den Formenprioritäten des Seminarleiters bestimmen. Auffällig war bei allen Gruppen die Verweigerung, über ein Nutzungskonzept ernsthaft nachzudenken. (Hier setzte dann die Gruppe erfahrener Teilnehmender an). Offensichtlich ist dies der Struktur des Studiums und des damit eingeübten Selbstverständnisses der Architekturstudenten geschuldet: Die Arbeiten blieben dem formalen Ausdruck der eigenen Entwurfsidee verhaftet, die Funktion des Gebäudes spielte dabei nur eine sehr untergeordnete Rolle. Hier wirkte sich die übliche Studienpraxis negativ aus: Normalerweise ist die Funktion eines Gebäudes bei einem Entwurfseminar vorgegeben, die in unserem Fall gegebene Chance, hier die eigene Kreativität zu entfalten, wurde von den Studenten nicht genutzt.

Die Arbeiten aller Gruppen wurden, im vorgegebenen Rahmen, selbstständig und selbstorganisiert ausgeführt. Wichtig für die Ideenentwicklung waren dabei die vierzehntägig durchgeführten Diskussionen in der Gruppe. Die Darstellung der Ideen und deren Umsetzung in Arbeitsschritten wurde von allen Gruppen auf einem hohen formalen Niveau unter Nutzung der modernsten Techniken, die an der TU zur Verfügung stehen, durchgeführt. Allerdings kam es bei keiner Gruppe zur Dokumentation des Diskussionsprozesses, der zu den realisierten Entwürfen führte. Unser Vorschlag, den Arbeitsprozess in einem Protokollheft festzuhalten, wurde allgemein abgelehnt, da die Studenten den Arbeitsaufwand als zu hoch einstufen. Daher stehen für die Dokumentation und Analyse der Lernprozesse dieser Arbeitsphase nur unsere Eindrücke von den Diskussionen in der Gruppe zur Verfügung, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass die Anwesenheit und aktive Teilnahme universitätsfremder Personen das Verhalten der am Seminar Teilnehmenden vermutlich beeinflusst hat. Es kam im Laufe der Sitzungen jedoch immer klar zum Ausdruck, dass die Studenten ihre Entwurfsideen, deren Genese, wie schon erwähnt, nur bei einer Gruppe nachzuvollziehen war, mit Geschick und hartnäckig zu verteidigen wussten. Das Seminar wurde im Gespräch anlässlich des Aufbaus der Ausstellung von allen Beteiligten gerade wegen der Unterstützung der selbstständigen Arbeitsplanung und der ungewöhnlichen Meinungsvielfalt in den Diskussionen als eine außergewöhnliche und positive Erfahrung innerhalb ihrer Ausbildung bewertet.

Team erfahrener Teilnehmender

Die vom Arbeitsamt zugewiesenen Teilnehmenden zur ABM waren, entsprechend den damals gültigen Vorschriften des Arbeitsamtes, über 55 Jahre alt und noch keine sechs Monate arbeitslos. Unser ursprüngliches Konzept sah vor, mit Langzeitarbeitslosen zu arbeiten, diese waren zum Antragszeitpunkt des Projekts einzig ABM-berechtigt, doch die Zugangsbedingungen zu AB-Maßnahmen änderten sich während der Projektlaufzeit mindestens vier Mal grundlegend.

Die Teilnehmenden des Projektes waren erst seit kurzem erwerbslos, alle waren zuvor als Bauleiter bzw. Projektleiter bei mittleren und großen Bauunternehmen tätig, hatten aber alle unterschiedliche formale Qualifikationen. Von daher gab es folgende Randbedingungen: Das während der ABM gezahlte Entgelt betrachteten alle nur als zusätzliches "Taschengeld", es konnte in keiner Weise zur Arbeitsmotivation beitragen. Um so wichtiger erwies sich für die Arbeitsmotivation die Organisation der Maßnahme durch die Projektpartner, die die Voraussetzungen für ein selbstorganisiertes Arbeiten und Lernen schufen. Die Arbeiten wurden auch unter diesem Aspekt nur so weit geführt, wie sie nicht unter die Bestimmungen der Honorarordnung für Architekten und Ingenieure fielen. Dies wurde von den Teilnehmenden von Anfang an klargestellt. Damit war die Thematik und das maximale Bearbeitungsgebiet klar umrissen, aber gegenüber dem ursprünglichen Konzept stark eingeschränkt.

Hinzu kam, dass zu Beginn der AB-Maßnahme das Entwurfseminar einschließlich der Ausstellung der Ergebnisse bereits beendet war, der Kontakt zwischen den an der ABM Teilnehmenden und den Studenten erfolgte über Interviews, die von den Projektpartnern vermittelt, aber von den Teilnehmenden selbstständig durchgeführt wurden. Die Arbeitserfahrungen der Teilnehmenden, insbesondere unter dem Eindruck der aktuellen biographischen Umstände, ließ einen spielerischen Umgang mit den Entwürfen, der eventuell neue Ideen der Verwendungsmöglichkeiten ergeben hätte, nicht zu. Die Maßstäbe strenger Wirtschaftlichkeit, angefangen von der Baustelleneinrichtung über den Bau selbst bis zur möglichen Nutzung, bestimmten die Arbeiten dieser Gruppe. Trotzdem erhielten sie durch die Interviews mit den Studenten neue Impulse für ihre Arbeit. Alle Teilnehmenden waren selbstständiges Arbeiten gewöhnt, die Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe und damit die Gruppenstruktur ergab sich selbstorganisiert, die Teilnehmenden lernten einer-

seits voneinander, die eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen und konnten sich auch gegenseitig in der Aufgabenbewältigung unterstützen.

Andererseits war es für alle Teilnehmenden eine neue Erfahrung, dass Leute bereit sind, hochqualifizierte Arbeiten ohne entsprechende Bezahlung auszuführen. Bislang waren sie, bedingt durch die harten Bedingungen der eigenen Berufserfahrungen, zu denen das Aushandeln eines angemessenen Entgeldes gehört, davon ausgegangen, dass die Bereitschaft zur unterbezahlten Arbeit zwangsläufig mit unangemessener Qualifikation gekoppelt war. Die Qualität und das Engagement der ehrenamtlichen Tätigkeiten der Mitglieder des WIMAD e. V. waren eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes, der aber durch die Selbsteinschätzung der ABM-Teilnehmenden, dass sie ein Arbeitsleben hinter sich hätten, ohne praxisrelevante Folgen blieb. Diese Auskünfte wurden in informellen Gesprächen zwischen "Tür und Angel" mitgeteilt, so dass eine schriftliche Dokumentation dieser Angaben meist schon situationsbedingt nicht möglich war. Die Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppe waren, wie bei der Professionalität der Akteure nicht anders zu erwarten, sehr zufriedenstellend und zeigten die Grenzen und Möglichkeiten des avisierten Projekts klar auf. Da es uns nicht gelang, die Qualifizierung der Absolventen zeitlich überlappend mit der ABM durchzuführen, konnten hier auch keine direkten Wechselwirkungen durch eine gemeinsame Arbeitspraxis erzielt werden. Allerdings waren die meisten Teilnehmenden der ABM bereit, ihr Wissen gegen Honorar an Absolventen weiterzugeben. Dies wurde von uns bei der Planung der ESF-Maßnahme berücksichtigt.

In dieser Gruppe wurde die Effektivität des SOL unter Beweis gestellt: Die Lernprozesse verliefen selbstgesteuert und zielgerichtet. Dabei war neben unseren inhaltlichen Vorgaben die persönliche Situation der Einzelnen für das Erreichen der Lernziele ausschlaggebend. Eine Bereitschaft zur Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses konnte nicht geweckt werden. Die Vorgehensweise und die damit verbundenen Lernprozesse wurden von den Teilnehmenden als selbstverständlich betrachtet, was zusammen mit der knappen Zeit einen Diskussionsprozess zu dieser Frage verhinderte. Zudem wurde die Arbeit des ABM-Teams durch den Tod des Lebenspartners einer der Teilnehmenden überschattet. Inwiefern eine direkte Zusammenarbeit mit Hochschulabsolventen eine Änderung in der Motivation bewirkt hätte, kann von uns nicht eingeschätzt werden. Die Arbeiten waren zielgerichtet, die Bereitschaft, über die Zeit der ABM hinaus an dem Projekt mitzuwirken, von entsprechenden Zuwendungen abhängig. Alle Teilnehmenden hatten ferner das Ende ihrer Lebensar-

beitszeit im Auge und waren auch von daher nicht zu überzeugen, dass ein Neuanfang in einem Modellprojekt eine lohnende Zukunftsperspektive darstellt.

Freie Mitarbeiter des Projekts

Durch das Scheitern der Bemühungen zur Durchführung eines ESF-geförderten Qualifizierungsprojekts mit Hochschulabsolventen blieb nur die Möglichkeit, diese Personengruppe als freie Mitarbeiter bzw. Praktikanten in das Projekt einzubinden und individuell zu qualifizieren. Hierbei wurde Wert darauf gelegt, dass die Mitarbeiter möglichst eigenständig und kontinuierlich arbeiten konnten. Es wurden in einer ersten Absprache Zielvorgaben gemacht – z. B. eine Powerpoint-Präsentation des Projekts für potenzielle Investoren erstellt. Diese Aufgabenstellung konnte in Zusammenarbeit mit kooperierenden Ingenieurbüros und unter Bezug auf die Ergebnisse der bereits abgeschlossenen Arbeiten intensiv erarbeitet werden. Damit war der generations- und fächerübergreifende Lernprozess einmal durch die Verwendung der im Projekt erarbeiteten Ergebnisse als auch durch die Integration der Absolventen in das Arbeitsteam der Ingenieure vermittelt. Zur Einarbeitung wurden die Praktikanten in die Vorbereitungen für die Abschlusspräsentation in Potsdam mit einbezogen. Die Teilnehmenden wurden so einerseits mit dem Projekt, dem Projektkonzept und möglichen Marketingstrategien vertraut gemacht, andererseits war die praktische Arbeit mit PowerPoint eine willkommene Erweiterung der eigenen Qualifikation. Allerdings war auch klar, dass jede sich bietende Möglichkeit von den Teilnehmenden benutzt wurde, um die eigene Berufskarriere zu befördern. Das führte dazu, dass nur ein Absolvent über einen längeren Zeitraum mitarbeitete. Er konnte in der Zusammenarbeit vielfältige Kontakte knüpfen, was ihm eine Mitarbeit in einem der kooperierenden Ingenieurbüros möglich machte.

Team der Projektpartner

Der gemeinsame Lernprozess der Projektpartner, die ebenfalls ein fächerübergreifendes Team waren, begann schon mit dem Aufgreifen der Ausschreibung. Infolge eines intensiven ersten Diskussionsprozesses wurde der gemeinsame Antrag formuliert. Während der darauf folgenden Ausarbeitung des Antrags waren häufige Konsultationen und Arbeitsgespräche die Grundlage für den erfolgreichen Fortgang der Arbeiten. Ein erster Workshop der Projektpartner diente der Vorbereitung für die Vorstellung des Konzepts. Dabei wurde einerseits der inhaltliche Rah-

men des Projektes abgesteckt, andererseits konnten die Projektpartner sich gegenseitig intensiv darüber austauschen, welche Erfahrungen und technischen Möglichkeiten in die gemeinsame Arbeit einfließen können.

Schon vor der Entscheidung zur Förderung des Projekts versuchten die Projektpartner, Möglichkeiten der Förderung der geplanten Maßnahmen durch Arbeitsamt und ESF und Unterstützung bei der Teilnehmendengewinnung abzuklären. Die erste Resonanz dieser Bemühungen war sehr ermutigend und nachdem die Entscheidung über die Förderung des Projekts erfolgte, begannen die Projektpartner sofort mit der konkreten inhaltlichen Planung und Antragstellung. Insbesondere wurden Kontakte zu Wissensträgern geknüpft, die bereit waren, sich auf SOL als Vermittlungsprinzip einzulassen und die wir für fähig hielten, dieses Konzept auch durchzuhalten.

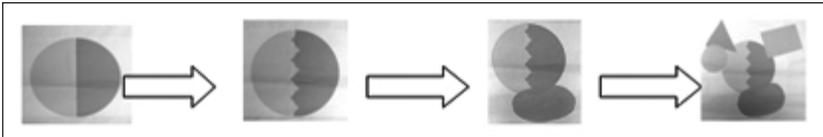
Kooperationsbereitschaft zeigten in der Regel keine routinierten Dozenten, sondern Leute, die ihre Tätigkeit positiv als Lern- und Lehrsituation begriffen, ohne dabei die Lern- und Lehrsituation zu institutionalisieren. Sowohl bei den Projektpartnern als auch bei den angesprochenen Wissensträgern war durch die bisherigen Erfahrungen die Überzeugung entstanden, dass die Teilnehmenden zum Gelingen des Experiments entsprechend offen für Erfahrungen auch jenseits ihrer eigenen Qualifikation sein sollten und engagiert mitarbeiten müssten. Diese Erfahrungssätze wurden jedoch nicht formal festgehalten, sondern ergaben sich als Konsens in Gesprächen und informellen Kontakten.

Die geschilderten Probleme bei der Realisierung der Förderung durch Arbeitsamt und ESF führten jedoch bald dazu, dass diese bürokratischen Hürden die Arbeitsgespräche der Projektpartner dominierten. Zeitweise waren die hierbei notwendigen Tätigkeiten und Terminabstimmungen so umfangreich, dass inhaltliche Fragen der Gestaltung der Lerndienstleistung in den Hintergrund gedrängt wurden. Die Erfahrung der Auseinandersetzung mit den Behörden verdeutlichte uns einmal mehr die Gefahr, von der Verwaltungsarbeit "aufgefressen" zu werden. Formalien, deren Einhaltung von den Behörden teilweise bis zur Absurdität gefordert wurden, ließen zeitweise keinen Raum mehr, um über die eigentliche "Lerndienstleistung" zu reflektieren und diese voran zu treiben. Hier wurden für die Projektpartner die wissenschaftliche Begleitung und die Diskussionen in den Verbundtreffen zum wichtigen Korrektiv: Für die Projektpartner wurden damit die Arbeitsschwerpunkte der neuen Lerndienstleistung deutlicher konturiert bzw. wieder klar erkennbar. Die so gewonnenen neuen

Perspektiven beförderten den Lernprozess bei den Projektpartnern, aus den Projektpartnern wurde so ein effektives Projektteam.

Abbildung 20

Darstellung der Entwicklung des Projektteams (CAM/WIMAD) als Lern-dienstleister



Zu Beginn des Projektes stand die vertraglich geregelte Zusammenarbeit zweier unabhängiger Partner, CAM und WIMAD (geteilte Kugel), im Laufe des Projekts fand zunächst eine Verzahnung der Projektpartner statt, ferner konnten weitere Partner gewonnen und in einem Verbund integriert werden.

Die Betreuung der einzelnen Arbeitsgruppen erwies sich als eine wichtige Lernerfahrung für das Projektteam: In allen Gruppen waren entweder die eigenen Erfahrungen oder die Motivation so hoch, dass sich von selbst Strukturen des Lernens einstellten. Das betrifft sowohl die Lernprozesse der gesamten Gruppen durch die gegebene Aufgabe als auch die gruppeninternen Lernprozesse. Hierzu ist allerdings anzumerken, dass die insbesondere zeitlich engen Zielvorgaben die Bereitschaft zum Engagement einschränkten. Bei den Studenten des Entwurfseminars war es dem allgemeinen Arbeitsdruck des Semesters geschuldet, bei den erfahrenen Arbeitnehmern dem Bewusstsein über den Wert der eigenen Arbeit und Qualifikation. Die Lernerfahrungen in den Gruppen konnten aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht systematisch erfasst werden. Die Erfahrungen aus den meist informellen Gesprächen kamen jedoch bei den intensiven Arbeitssitzungen des Projektteams zur Sprache und wurden bei der Veränderung des ursprünglichen Konzeptes zu Grunde gelegt.

Neben dem intensiven Diskussionsprozess mit den einzelnen Arbeitsgruppen war der Zeitfonds des Projektteams fast zu gleichen Teilen mit der Erfüllung der Anforderungen von Ämtern und Behörden belastet. Ferner wurde im Projektverlauf wieder die Abhängigkeit der Erfolgsaussichten auch des besten Projekts von den Zufällen der aktuellen politischen Auseinandersetzungen vor Ort deutlich: Einer der von uns im Zuge der Standortsuche für das Kugelhaus angesprochenen Investoren griff – selbstverständlich ohne Quellenangabe oder Absprache mit uns – das

Motiv Kugelhaus für ein eigenes Projekt im Stadtzentrum auf, um so die eigene Position gegenüber der Stadt Dresden zu stärken. Dieses Kalkül ist zwar insgesamt, wiederum durch andere Zufälle, nicht aufgegangen, es bleibt aber die Tatsache bestehen, dass durch die propagandistische Verwendung des Wortes "Kugelhaus" für das so entstandene Gebilde der Aufbau eines wirklichen Kugelhauses in Dresden und damit die Realisierung des Projekts in der von uns ursprünglich angedachten Form in nächster Zeit schwierig geworden ist.

4.3 Methoden: Kompetenzentwicklung durch "beiläufiges" und "selbst organisiertes" Lernen

Der Prozessverlauf machte aus den Projektpartnern selbst *bewusst* Lernende, die in ihrer täglichen Arbeit die Vorteile selbst organisierter Lernprozesse erfuhren und dieses Prinzip für die eigene Entwicklung auch bald bewusst anwenden. Hierbei handelte es sich um informelles Lernen (Kirchhöfer 2004) und um eine Kompetenzentwicklung der Einzelnen und des Teams (zur Kompetenz vgl: Arnold/Tutor/Kammerer 2000, 2001, Bjornavold 2001, Dybowski 1999, Heimer 2004, Hübner 1997, Was kann ich wissen 2003, Rosenstiel 2001, Sauer 2000, Schüßler 2004). Die Selbstorganisation des Lernprozesses der Projektpartner ergab sich schon aus der Tatsache, dass es sich bei den auftretenden Fragestellungen um Probleme handelte, deren Bewältigung nicht aus Handbüchern oder anderen Wissenskompilationen erfahren werden konnten, es gab gerade bei der Verhandlung mit behördlichen Entscheidungsträgern eine Vielzahl von Unwägbarkeiten, die ein standardisiertes Vorgehen nicht sinnvoll machten. Durch die behördlichen Hürden musste das Konzept ständig neu durchdacht werden, die daraus resultierende intensive Beschäftigung mit den Rahmenbedingungen in der Durchführung der Neuen Lerndienstleistung war ein wesentliches, ungeplantes Element bei der Profilierung des Lerndienstleisters. Die am Projekt Teilnehmenden hingegen konnten mit sehr viel weniger Unterstützung als erwartet selbstständig arbeiten, da sie besser qualifiziert und motiviert waren als erwartet. Sie bildeten spontan selbst organisierte Lerngruppen, die nur noch der moderierenden Unterstützung durch die Projektpartner bedurften. Neben der eigenen Qualifikation wurde so auch die eigene Kompetenz der am Projekt Teilnehmenden weiter entwickelt. Als positive Verstärkung der Motivation der Teilnehmenden erwiesen sich Diskussionsrunden mit Kooperationspartnern, die teilweise die Perspektiven und Konzepte kräftig durcheinanderwirbelten. Hier zeigte sich in Ansätzen der Effekt, den die

Projektpartner von einer nach Qualifikation, Geschlecht und Alter gemischten Arbeitsgruppe erwarteten. Aus diesen Erfahrungen heraus wurde bei den Projektpartnern das Gesamtkonzept neu überdacht. Das Ergebnis dieser Überlegungen war der Entschluss, die Erfahrungen auf einer objektiv fassbaren Ebene in einem Handbuch (Leitfaden) zusammenzufassen. Dies entsteht im Rahmen eines neuen Gestaltungsprojekts.

4.3.1 Arbeitsgruppen der Teilnehmenden

Während die Arbeitsgruppen ihre Aufgaben selbstständig lösten, was sowohl die inhaltliche Bearbeitung der Aufgaben als auch die selbstständige Schließung von Wissens- und Kenntnislücken betraf, war es unabhängig vom Alter der Teilnehmenden nicht möglich, sie zur Reflexion der eigenen Lernprozesse anzuhalten. Es handelte sich damit um "beiläufiges Lernen" (Kirchhöfer 2004). Damit wurde uns ein wichtiger Zugang zu Informationen für die künftige Gestaltung der Projektarbeit vorenthalten: Die Beurteilung des eingeschlagenen Weges musste allein über die Auswertung unserer Eindrücke erfolgen, die wir in informellen Gesprächen mit den Teilnehmenden sammeln konnten.

Die eigene Organisation des Lernprozesses war allen Teilnehmenden so selbstverständlich, dass dafür ein Problembewusstsein fehlte. Diese Einstellung überraschte uns, wir waren daher darauf nicht vorbereitet. Als wir im Laufe des Projektes mit dieser Tatsache erstmals bei der studentischen Entwurfsgruppe konfrontiert wurden, gingen wir davon aus, dass diese Einstellung der studentischen Lebenssituation und dem Studien- druck geschuldet war. Als uns dieselbe Einstellung bei der Gruppe der älteren Arbeitnehmer begegnete, stellte sich heraus, dass die Lernprozesse in der Gruppe als situationsbedingt notwendige Kommunikation erfahren wurden.

Da die Projektpartner auf Grund ihrer Fehleinschätzung des subjektiven Stellenwerts des Lernprozesses bei den am Projekt Teilnehmenden keine strukturellen Maßnahmen vorgesehen hatten, um den Lernprozess selbst mit den Arbeitsgruppen zu thematisieren, war die geschilderte Situation entstanden. Ein nachträgliches Umlenken war nicht mehr möglich, ohne massiv in den positiv verlaufenden Gruppenprozess einzugreifen und damit auch unter dem objektiv gegebenen Zeitdruck die Arbeit am Gesamtprojekt zu gefährden. Diese Erfahrung machte uns bewusst, dass die Unschärfe des Begriffs "SOL" das Herausarbeiten klarer Kontu-

ren für optimale Lernbedingungen erschwert. Allerdings gelang es mehrfach durch Diskussionspartner von außen, die Teilnehmenden zu verblüffen. Solche Diskussionen fanden nach Möglichkeit immer dann statt, wenn nach Einschätzung der Projektpartner und der Teilnehmenden ein Arbeitsziel erreicht war. Die Diskussionspartner erreichten durch ihre Fragen und Einstellungen, die aus einem anderen Erfahrungszusammenhang kamen, häufig eine Irritation der Projektpartner und der Teilnehmenden. Diese Irritationen waren bei den älteren Arbeitnehmern der Anlass, das Konzept zu überdenken und zu überarbeiten. Bei den Studenten des Entwurfseminars wurde kurz vor Ende des Semesters in Diskussionen über das Nutzungskonzept zwar auch die Irritation der Teilnehmenden erreicht, die Studenten waren jedoch bereits so stark auf einen positiven Abschluss des Entwurfseminars fixiert, dass sie zwar die Diskussionen als anregend empfanden, sie aber nicht mehr in den Entwurfprozess integrieren wollten.

Die Methode der Unterstützung des selbst organisierten Lernens der Teilnehmenden durch Konsultationen, wann immer sich die Notwendigkeit ergab, hat sich, auch ohne genau definiert zu sein, sehr gut bewährt: Die Arbeitsmotivation und die Arbeitsvoraussetzungen wurden von allen Teilnehmenden während des gesamten Arbeitszeitraums als äußerst positiv empfunden. Es hat sich auch als lohnend erwiesen, sorgfältig bei der Zielformulierung vorzugehen. Hierzu hatten wir die Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung, deren Anregungen wurden von uns durch Literaturstudien weiter vertieft (vgl. BMFS QS 21, QS 29).

4.3.2 Die Projektpartner entwickeln sich zu "Neuen Lerndienstleistern"

Die Anfangsphase des Gestaltungsprojektes war gekennzeichnet durch das Abarbeiten des geplanten Vorgehens: Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen für die Teilnehmenden und Kontakte mit möglichen Partnern knüpfen. Diese Phase erfolgte systematisch im normalen Erfahrungs- und Handlungsrahmen der Projektpartner. Wegen der auftretenden Behinderungen des Plans durch die zunächst sicher eingeplanten Fördermittelgeber wurden Änderungen im Ablauf und im Tätigkeitsmuster notwendig, die überhaupt erst ein Nachdenken über das methodische Vorgehen auslösten. Das außen erlebte Entscheidungschaos mit sich ständig ändernden Bedingungen erforderte eine effektive Kommunikationsstruktur und einen möglichst schnellen Datenfluss zwischen den Projektpartnern. Dies wurde durch häufige Konferenzen, aber auch

durch die Information über dazwischenliegende Aktivitäten durch Telefon und E-Mail erreicht. Ferner musste das Konzept des Projekts den neuen Bedingungen angepasst werden: Die zeitliche Entzerrung der Arbeit der älteren und jüngeren am Projekt Teilnehmenden erforderte einen Erfahrungsaustausch über schriftliche Medien. Dies führte zu direkten Kontakten zwischen den Teilnehmenden, generationsübergreifendes Lernen fand so durch Diskurs über das gemeinsame Anliegen "Kugelhaus" statt, nicht wie geplant durch einen gemeinsamen Arbeitszusammenhang. Die Projektpartner, die sich über den gemeinsamen Arbeitszusammenhang und den dabei vorgenommenen Problemlösungen zum "Neuen Lern-dienstleister" entwickelten, konnten aus Zeitgründen diesen generationsübergreifenden Lernprozess nicht systematisch auswerten. Die Tagesirritationen erforderten viel Kreativität, ebenso die engagierte Suche nach Interessenten, die das Projekt zum Abschluss bringen würden. Hier versuchten die Projektpartner, durch Beschreibung der idealen Teilnehmenden und des idealen Teams unter den neuen Gesichtspunkten die Suche zu effektivieren. Der in diesem Zusammenhang konzipierte Fragebogen konnte jedoch – ebenfalls aus Gründen der Behördenwillkür – nicht eingesetzt und somit auch nicht getestet und entwickelt werden. Die Erfahrungen der Projektpartner führten dazu, dass in einem neuen Gestaltungsprojekt die Lernerfahrungen systematisch erfasst werden.

Abbildung 21

Der ideale Teilnehmer und die ideale Gruppe

Der "ideale Teilnehmer"	Die "ideale Teilnehmergruppe" (in der Qualifizierung)
Interesse an Gruppen-/Teamarbeit Bereitschaft, Wissen preiszugeben/weiterzugeben diskussionsorientiert Neugier auf andere und auf sich/auf andere Wissensgebiete Managementfähigkeiten (Fähigkeit zum Projektmanagement) Interesse an der Mitarbeit/Realisierung des Projekts Kugelhaus unsicherheitstolerant (Umgang mit Unsicherheit) zielorientiert Fachkompetenz	Formale Kompetenz, Qualifikation/ "Abschluss" SOL, handlungsorientiertes Lernen und Arbeiten kooperative Arbeitshaltung Heterogenität (Formalqualifikation, Geschlecht)

4.4 Erfahrungen und Botschaften aus dem Projekt

Das Konzept für das Experiment neue "Lerndienstleistungen am Beispiel des Dresdner Kugelhauses" hat, wie dargestellt, im Laufe seiner Durchführung selbst eine Entwicklung durchlaufen, die im Vorfeld nicht abzusehen war. Dabei ist jedoch die Grundidee bestätigt worden: Selbst gestaltetes Lernen ist für Fortbildungen in der Erwachsenenbildung, bei denen es nicht nur um das Füllen von Wissenslücken geht, sondern um Vermittlung und Erarbeitung von Erfahrungen in und für einen gemeinsamen Arbeitsprozess, eine effektive Methode. Dies wurde sowohl bei der Arbeit mit den Teilnehmenden als auch bei der Arbeit der Projektpartner selbst deutlich. Nach Kirchhöfer (2004) handelte es sich dabei im Wesentlichen um "beiläufiges", seltener um "selbst organisiertes" Lernen, denn der Lernprozess war den Teilnehmenden überwiegend nicht bewusst. Es gelang in allen Arbeitsgruppen, die Problemstellung in einen über die unmittelbaren Arbeitsaufgaben hinausgehenden Kontext zu stellen. Dadurch wurden die Zielvorstellungen durch die Diskussionen in den Arbeitsgruppen erweitert und klarer formuliert. Die Arbeiten selbst waren aber immer kontextbezogen, der Lernprozess wurde nicht explizit reflektiert. Dem Lerndienstleister oblag es, die Bedingungen für die Selbstorganisation zu sichern, damit die Teilnehmenden sich das Wissen selbstständig erschließen und aneignen konnten (vgl. Arnold 1993).

Bei den Studenten des Entwurfseminars ließen sich die einzelnen Arbeitsgruppen unterschiedlich intensiv auf die erweiterten Fragestellungen ein: Die Tradition der konkret gebauten Utopie des ersten Dresdner Kugelhauses wurde nur von einigen Gruppen in ihre Betrachtungen einbezogen. Es war allerdings auch bei den Gruppen, die ihren Entwurf in eine historische Perspektive einbetteten, den Studenten nicht zu vermitteln, dass die Reflexion über den Rahmen des Bauwerks, sowohl in historischer wie in städtebaulicher Sicht, selbst Teil des Entwurfprozesses war. In der Vorbereitung der Präsentation der Entwürfe in einer Ausstellung im Lichthof des Rathauses in Dresden wurde dieser Aspekt von den studentischen Arbeitsgruppen wenn überhaupt nur sehr zögerlich aufgegriffen. Die Vorbereitungen wurden mit Engagement und Ehrgeiz für die Form durchgeführt, inhaltliche und methodische Fragen wurden als nicht relevant erachtet. Allerdings konnten die Projektpartner mit der Gestaltung zweier Ausstellungstafeln den Aspekt in der Ausstellung repräsentieren.

Die Gruppe der erfahrenen Arbeitnehmer griff von sich aus die Ergebnisse des Entwurfseminars auf und untersuchte sie auf ihre ökonomische

Machbarkeit unter den zurzeit gegebenen Bedingungen. Dabei kam die Gruppe, bevor es von den Projektpartnern vorgeschlagen wurde, auf die Idee, die studentischen Arbeitsgruppen aufzusuchen, um Näheres über die eigentlich schon gut dokumentierten Projekte zu erfahren. In der Diskussion zwischen den erfahrenen Arbeitnehmern und den Studenten prallten unterschiedliche Sichtweisen aufeinander: die pragmatische Sicht des Bauleiters, der für seine Entscheidungen dem Bauherrn gegenüber verpflichtet ist, mit der stark auf den Entwurfsprozess fixierten Anschauung der Auszubildenden. Beide Seiten befanden die Diskussion der kontroversen Sichtweisen als positiv, dieser Lernprozess entzog sich jedoch der formalisierten Beschreibung: Die Studenten waren zu sehr mit den Arbeiten des neuen, laufenden Semesters und Examensvorbereitungen beschäftigt, um eine nachträgliche Analyse durchzuführen, die erfahrenen Arbeitnehmer wurden ebenfalls zu sehr von den Erfordernissen des Tagesgeschäfts in Anspruch genommen. Die älteren Teilnehmenden entwickelten die Entwürfe soweit, dass mit der Investorensuche und der Ausarbeitung verschiedener Nutzungskonzepte begonnen werden konnte. Diese Aufgabe war für Absolventen, also Hochschulabgänger, die bislang keine Anstellung gefunden hatten, in Zusammenarbeit mit erfahrenen Arbeitnehmern vorgesehen. Die vorgesehene Arbeitsgruppe mit Absolventen kam aus den geschilderten Gründen nicht zu Stande, die zeitlichen Verzögerungen ließen auch den Kontakt zu den erfahrenen Arbeitnehmern abbrechen.

Es gab jedoch einige Absolventen, die aus Interesse und Eigeninitiative das Projekt weiterentwickeln wollten. Ein Absolvent hat dann in Zusammenarbeit mit einem Ingenieurbüro, das schon lange mit der CAM Marketing GmbH zusammenarbeitet, eine Präsentation mit verschiedenen Nutzungskonzepten erstellt. Diese Präsentation wird nun eingesetzt, um potenzielle Investoren zu gewinnen.

Für die Neue Lerndienstleistung ergaben sich aus dem Verlauf des Projekts ebenfalls neue Erkenntnisse. Die Arbeitsgruppen waren in der Gestaltung ihrer Arbeitsweise und der Organisation der Aufgabenbewältigung sehr viel selbstständiger als erwartet. Eigenständiges Lernen musste nicht als Konzept und Arbeitsmethode eingeführt werden, sondern war den Teilnehmenden selbstverständlich. Die Angebote der unterstützenden Lernhilfe wurden, ohne zuvor expliziert worden zu sein, von den Gruppenmitgliedern eingefordert. Insgesamt ergab sich im gesamten Projekt eine Atmosphäre des bereitwilligen Helfens und Informationstausches, die Lerneffekte stellten sich dabei im Prozess der Arbeit ein. Das

Projektteam trat als Lerndienstleister nur dann in Erscheinung, wenn es um die Festlegung der Arbeitsziele ging und um das Arrangement von Diskussionen mit Kooperationspartnern, ansonsten waren die Mitglieder des Projektteams in den Arbeits- und damit auch Lernprozess der Gruppen der Teilnehmenden integriert.

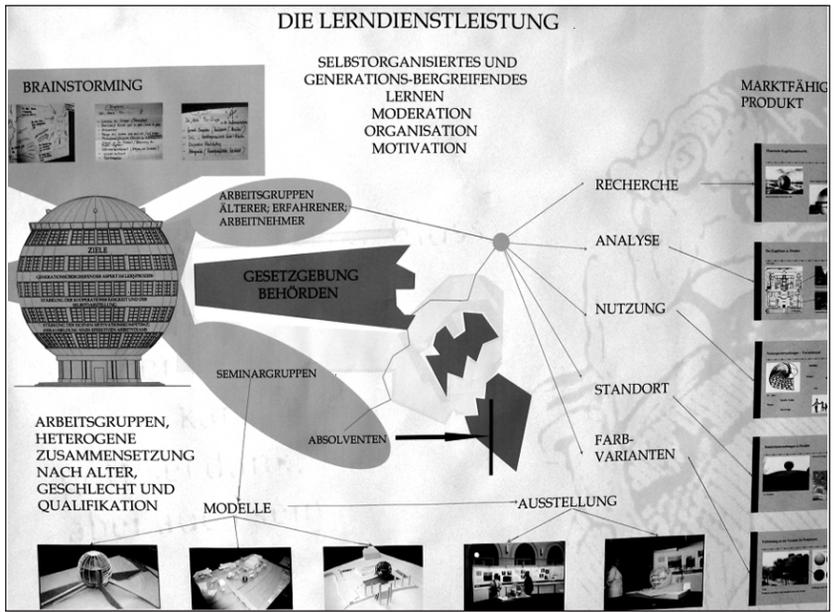
Neben der inhaltlichen Arbeit am Projekt oblag es den Projektpartnern, die Rahmenbedingungen für die Teilnehmenden zu schaffen. Zunächst gingen die Projektpartner dabei arbeitsteilig vor. Die nicht klar definierten Bedingungen für die Erlangung zusätzlicher Fördermittel führten zu einem intensiven und kontinuierlichen Informationsaustausch und zu immer neuen kreativen Versuchen, die sich auftürmenden Hindernisse zu beseitigen. Dabei wurden gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt, die aus der aktuellen Notwendigkeit resultierten. Es war dabei auch notwendig geworden, dass jedes Mitglied der Projektpartner jederzeit auf immer neue Anforderungen seitens der Fördermittelgeber reagieren konnte. Es entstand ein Lernvorgang, dessen Zielrichtung und Zeitvorgaben eindeutig von außen gesetzt waren. Adhoc-Hypothesen der Systematisierung der Erfahrungen erwiesen sich alle als wenig stichhaltig. Hier wurden Erfahrungen gemacht, die festgehalten und kommentiert werden sollten, da sie künftigen Projekten wichtige Hinweise auf den Umgang mit Behörden verschiedenster Ebenen und Organisationsformen geben können. Diese Erfahrungen hatten einen enormen Lerneffekt, das Spektrum der Kompetenz jedes Mitarbeiters wurde dadurch wesentlich erweitert.

Neben den beiden etwas ausführlicher angeführten "Lerneinheiten" für die Projektpartner "versorgten" uns die Institutionen, bei denen Fördermittel für die Projektdurchführung beantragt wurden, mit Problemen, die zwangsweise Lernprozesse in Gang setzten. Die von den Projektpartnern erarbeiteten Zielbestimmungen für die idealen am Projekt Teilnehmenden und die ideale Gruppe von Teilnehmenden wurden durch die so geschaffenen Bedingungen von außen zu Orientierungsdaten, die nicht bei der Auswahl der Teilnehmenden selbst helfen, sondern die zu Maßstäben für die Beurteilung der tatsächlich zustande gekommenen Gruppe und deren Lernerfolge werden konnten (Abbildung 21). Es stellte sich dabei heraus, dass die von den Projektpartnern nur noch sehr gering zu beeinflussende Auswahl der Teilnehmenden für das Projekt kein Nachteil war: Die von den Projektpartnern gewählte Form des selbstständigen Lernens mit Hilfestellung, wann immer es entweder von den Teilnehmenden erwünscht war oder wenn die Projektarbeit Differenzen zu den von den Projektpartnern anvisierten Zielen aufwies, erwies sich als

effektiv und motivierend. Jeder Teilnehmende brachte seine Kompetenz in die Projektarbeit ein und zudem lernte er noch von den anderen Teilnehmenden, was bei jedem zu Wissensgewinn und Kompetenzerweiterungen führte.

Die Struktur der Arbeitsgruppen ergab sich im Prozess der Arbeit von selbst und die Projektpartner legten die Richtung der Arbeiten fest. Es stellte sich heraus, dass die wichtigste Methode des gegenseitigen Informierens und Helfens das informelle Gespräch war: Hier wurden wichtige Absprachen getroffen. Meistens wurde beim Weggehen noch kurz über das anstehende Problem geredet, dabei fielen den Gesprächspartnern im Diskurs oftmals noch wichtige Details und neue, bislang unbeachtete Aspekte ein. Als die Projektpartner gelernt hatten, welchen wesentlichen Beitrag diese informellen Gespräche für den Projektverlauf haben, wurde zwar der Entschluss gefasst, diese Gespräche zu dokumentieren, es stellte sich aber in der Praxis als nicht praktikabel heraus. Der Dokumentation solcher wichtigen Erfahrungen in selbst organisierten Lernprozessen sollte künftig mehr Beachtung geschenkt werden.

Abbildung 22
Die Lerndienstleistung



Übergeordnete Fragestellungen in die Projektarbeit einfließen zu lassen, gestaltete sich schwierig. Die Arbeitsgruppen im Entwurfseminar griffen zwar die übergeordnete Perspektive auf, vertieften sie aber nicht, sondern gaben sich damit zufrieden, einmal über allgemeine Aspekte nachgedacht und die Ergebnisse vermerkt zu haben. Dies ist vermutlich der allgemeinen Studiensituation geschuldet, in der fächerübergreifendes Denken nur selten gefördert wird und für die Erreichung des Seminarzieles auch in unserem Fall nicht gefordert wurde. Somit ist für eine intensive Beschäftigung mit solchen Aspekten der Aufgaben ein über das geforderte Maß hinausgehendes Engagement gefordert. Insbesondere gegen Semesterende steht daher verständlicherweise das Erreichen des Seminarzieles im Vordergrund der Bemühungen, die Reflexion eines Gesamtzusammenhanges des Entwurfsprozesses wird dabei als konzentrationsstörendes Beiwerk empfunden und bleibt daher aus. Gleiches gilt in noch stärkerem Maße für die Reflexion des Lernprozesses. Auch bei der Präsentation der Ergebnisse in der Ausstellung waren die formalen Kriterien der Darbietung für die Studenten wesentlich, hier wurde die Selbstdarstellung geübt, dabei konnten sie weitere Erfahrungen in der Nutzung modernster Rechnerprogramme für die graphische Darstellung nutzen. Alle anderen Aspekte, beispielsweise warum ausgerechnet diese Entwürfe im Rathaus ausgestellt wurden und welche Bedeutung das Kugelhaus für die aktuelle Stadtentwicklung Dresdens haben könnte, wurden von den studentischen Arbeitsgruppen nicht berücksichtigt. Hier hätte es – wie im Konzept unseres Projekts vorgesehen – für das Seminar der konkreten Aufgabenstellung bedurft, ein realisierbares Kugelhaus samt Nutzungsvarianten zu entwerfen.

Die Erfahrung dieser im Grunde gelungenen Kooperation zwischen den Projektpartnern und der Technischen Universität Dresden hat deutlich werden lassen, dass bei einer solchen Kooperation die Arbeitsbedingungen der Universität und die daraus resultierenden Beschränkungen auch bei einem von beiden Seiten als Modell betrachteten Unternehmen nicht vernachlässigt werden können. Es ist vielmehr festzuhalten, dass diese Bedingungen entsprechend im Konzept bedacht werden müssen, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit für beide Seiten zu erreichen.

Die Arbeit am Projekt war so vielgestaltig, dass immer wieder, meist vermittelt durch die wissenschaftliche Begleitung aber auch durch die vom Programmmanagement empfohlenen Publikationen, auf die reichhaltigen Erfahrungen anderer Projekte zurückgegriffen wurde. Die aufgetretenen Probleme bei der Durchführung und Erprobung der Neuen Lern-

dienstleistung stellen ständig die eigenen Vorstellungen und Konzepte in Frage bzw. verlangen deren Modifikation. Dabei wird nicht nur das Grundkonzept angegriffen. Die aktuellen Formen selbstständigen Lernens, die bei Leuten mit langjähriger Berufserfahrung auftreten, fordern ein Überarbeiten der Voraussetzungen des Entwurfs und der Stellung der Projektpartner. Die Zusammensetzung der vom Arbeitsamt Dresden zugewiesenen Teilnehmenden an einer ABM von älteren Mitarbeitern führte, wie bereits dargelegt, zu einem äußerst pragmatischen Vorgehen, dessen Grenzen einmal durch die Berufserfahrungen, zum anderen durch die Grenzen der Entlohnung in der Maßnahme vorgegeben waren.

Die Lernprozesse der ABM-Teilnehmenden waren pragmatisch und objektgebunden. Hier gab es eine Weitergabe von Erfahrungen zwischen den Teilnehmenden, die direkte berufspraktische Qualifikationen der Teilnehmenden betraf. Ein Punkt des Austauschs war die unterschiedliche Herangehensweise in Ost- und Westdeutschland bei der Darstellung und Bewertung von Nutzungskonzepten am Beispiel des angestrebten Bauwerks "Kugelhaus". Während die "Dresdner" mehr die städtebauliche Frage betonten, waren die Mitarbeiter aus den alten Bundesländern strikt an den Möglichkeiten der Investorensuche orientiert. Es wurde schnell deutlich, dass es keinen attraktiven Standort geben würde, der den Bau des Kugelhauses aus rein ökonomischen Erwägungen rechtfertigt. Die Verhandlungen mit der Stadt Dresden über mögliche Standorte für ein solches Bauwerk zeigten, dass es in den Baubehörden Dresdens weder ein verbindliches Konzept für die Integration neuer Repräsentativbauten in das Stadtbild gibt, noch einen funktionierenden Informationsfluss zwischen den verschiedenen zuständigen Ämtern. Dies sind zwar insbesondere für Dresden keine neuen Erkenntnisse, die Verhandlungen mit der Stadt führten jedoch dazu, dass diese Probleme in ihrer ganzen Schärfe von den Teilnehmenden wahrgenommen wurden, was auch bei diesem Personenkreis, der im Rahmen seiner Berufserfahrung häufig mit den Stadtbaubehörden zu tun hatte, Überraschung auslöste. Diese Erfahrungen sind unserer Ansicht nach über das Projekt hinaus allgemein von Interesse.

Die Lernprozesse der ABM-Teilnehmenden sind deshalb so ausführlich dargestellt, um Schwierigkeiten zu dokumentieren, die im Laufe der Durchführung des Projekts aufgetreten sind und die die Projektpartner zu Lernprozessen zwangen und anregten. Die aktive Rolle bei der zeitlichen Gestaltung der Lerndienstleistung wurde den Projektpartnern, wie oben dargelegt, durch nicht wesentlich beeinflussbare Vorgaben von Fördermittelgebern aus der Hand genommen. Wir mussten lernen, die Konzep-

tion zeitlich flexibel zu gestalten und unter den neuen Bedingungen, was die Zeit und die Zusammensetzung der Teilnehmenden betraf, selbstständiges Lernen zu unterstützen. Damit waren neue anspruchsvolle Lernziele, nämlich eine Moderation im Sinne des Ursprungskonzeptes für die unterschiedlichen, nicht geplanten "Arbeitsgruppen" zu finden, für das Projektteam entstanden. Es bedurfte erst eines Selbstreflexionsprozesses, um sich mit den neuen Aufgaben vertraut zu machen.

Die erste Moderationsaufgabe bestand in der bereits beschriebenen Betreuung der Studenten, die Kugelhausentwürfe als Semesterarbeit im Sommersemester 2003 anfertigten. Der Kurs hatte Modellcharakter, da er die üblichen Grenzen universitärer Ausbildung sprengte: Neben dem Hochschulteam und den Studenten waren die Projektpartner und Mitglieder des Kugelhausvereins an der Gestaltung des Kurses beteiligt. Diese ungewöhnlichen Rahmenbedingungen führten zwar nicht zu einer Auseinandersetzung mit den Vorstellungen von Prof. Birkenholz, dem Architekten des Dresdner Kugelhauses, wohl aber zu Versuchen der Einbindung der Entwürfe in Visionen, die von den Studenten den Nutzungsvorschlägen zu Grunde gelegt wurden. Die Vielfalt an unterschiedlichen Vorstellungen und Interessen bei den Teilnehmenden führte zumindest zu Semesterbeginn zu einer Belebung der Auseinandersetzung.

Die Erfahrungen bei der Durchführung und Erprobung der Neuen Lerndienstleistung stellten ständig die eigenen Vorstellungen und Konzepte in Frage bzw. verlangten deren Modifikation. Dabei wurde nicht nur das Grundkonzept angeglichen, die aktuellen Formen selbstständigen Lernens, die bei Leuten mit langjähriger Berufserfahrung auftreten, fordern ein Überarbeiten der Voraussetzungen des Entwurfes und der Stellung des Lerndienstleisters.

Aus den angeführten Erfahrungen und Schwierigkeiten entstand die Idee, wichtige Ergebnisse in einem Leitfaden für ein "praxisorientiertes Projektmanagement" zusammenzufassen. Dies geschieht im Rahmen eines neuen Gestaltungsprojekts.

Alles in allem lässt sich folgende Bilanz ziehen:

Positiv waren:

- das Engagement des Projektteams Kugelhaus zur Durchführung des Projekts,

- die Erweiterung der Kenntnisse im Bereich der beruflichen Weiterbildung,
- die Fähigkeit zur Selbstmotivation und Motivation von Partnern und Teilnehmenden,
- die Überwindung der durch die veränderten Förderregularien entstandenen Schwierigkeiten durch Fach- und Sachkompetenz,
- die konstruktive Partnerschaft,
- die Erarbeitung der notwendigen Konzepte, Lehrpläne, Verträge etc.,
- die Organisation der Qualifizierungsmaßnahmen/AB-Maßnahmen,
- die erfolgreiche Führung der AB-Maßnahme mit den älteren Teilnehmenden mit der Absicht der Ausgründung (eigenes Planungsbüro),
- die Realisierung einer gemeinsamen Ausstellung.

Negativ waren:

- die im Berichtszeitraum gravierenden politischen Reformen zum Arbeitsmarkt (Hartz I, II und Hartz III),
- die gravierenden Veränderungen zur Bundesanstalt für Arbeit und damit verbunden die ständig wechselnden Ansprechpartner, fehlende Sachkompetenz,
- keine Übernahme von Zielgruppenverantwortung für die jungen Absolventen durch BA (ESF-gefördert),
- die komplette Änderung der Strukturfondsförderung hinsichtlich Zielgruppen, Art und Weise der Maßnahmen sowie Kostenplanung etc.,
- Veränderungen der Ansprechpartner und deren Rolle in der Fondsverwaltung ESF.

5 Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts “Pädagogische Biographiearbeit”

Bettina Dausien und Daniela Rothe

Professionelle in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern haben es mit Aufgaben und Problemlagen zu tun, die immer auch eine biographische Dimension beinhalten. Lernende oder Ratsuchende bringen, vereinfacht gesagt, ihre (Lebens-)Geschichte mit in die Lern- oder Beratungssituation, sie haben Erfahrungen gemacht und orientieren sich an Erwartungen und Entwürfen für die Zukunft. Handeln und Denken, Bildungsinteressen und Lernsituationen werden durch diesen biographischen Hintergrund mitstrukturiert. Im Alltag bleibt dieser Zusammenhang meist unreflektiert. In der professionellen pädagogischen Praxis wird die biographische Dimension in bestimmten Situationen expliziert oder mit ausgewählten Methoden thematisiert, oft aber nur implizit mitgedacht und nicht selten mit Alltagskonzepten wahrgenommen und bearbeitet. Der folgende Beitrag stellt ein Projekt vor, das ein Qualifizierungskonzept für biographieorientiertes pädagogisches Arbeiten entwickelt und damit einen Beitrag zur Professionalisierung pädagogischer Praxis geleistet hat. Im Folgenden werden Ziele, Arbeitsweise und Ergebnisse des Projekts “Pädagogische Biographiearbeit” dargestellt (5.1 und 5.2). Im Anschluss wird das Prinzip der *rekonstruktiven Projektentwicklung* erläutert, mit dem wir gearbeitet haben (5.3). Abschließend formulieren wir einige Fragen und Thesen, die sich als Ergebnisse der Wissenschafts-Praxis-Kooperation festhalten lassen und von denen wir hoffen, dass sie zum kritischen Nach- und Weiterdenken über “neue Lerndienstleistungen” anregen (5.4).

5.1 Ausgangssituation und Projektziele

Den Ausgangspunkt für das Projekt “Pädagogische Biographiearbeit – Entwicklung eines innovativen Fortbildungskonzepts” bildete eine Vorstudie, die im Rahmen eines Ideenwettbewerbs entstanden war (Dausien u. a. 2002). Hintergrund der Beteiligung an dem Ideenwettbewerb

und Grundidee des Projekts war die schon angedeutete Einschätzung, dass in der Bearbeitung sozialer Problemlagen (Soziale Arbeit, Hilfe, Beratung usw.) und in der Begleitung und Organisation von Bildungs- und Lernprozessen ("lifelong learning", "SOL" usw.) die biographische Dimension der beteiligten Subjekte (als Lernende, Ratsuchende, aber auch als Lehrende und Beratende) zunehmend an Bedeutung gewinnt. Der Umgang mit Biographien – so die Ausgangsüberlegung – erfordert deshalb eine explizite Reflexion und Qualifizierung auf der Basis verfügbaren gesellschaftlichen Wissens, das insbesondere in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung vorliegt. Ein Qualifizierungs- und Fortbildungsbedarf für biographieorientierte Arbeit in Feldern der pädagogischen und Sozialen Arbeit ist verschiedentlich in der Fachöffentlichkeit formuliert worden (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997, Behrens-Cobet 1999) und wurde auch durch die qualitative Bedarfsanalyse unserer Vorstudie bestätigt. Die von uns befragten Professionellen formulierten das Interesse, biographische Theorien und Methoden kennen zu lernen bzw. die Arbeit mit biographischen Methoden systematisch zu reflektieren und theoretisch (besser) begründen zu können.

Auf dieser Grundlage entstand ein erster Entwurf für ein *berufsbegleitendes Fortbildungskonzept*, in dem Wissen aus der Biographieforschung und der biographieorientierten Bildungspraxis zusammengeführt wurde. Eine erste Erprobung des Konzepts erfolgte – gewissermaßen im "Mini-format" – in Form eines fünftägigen Bildungsurlaubs. Bereits in dieser Phase der Projektentwicklung ging es darum, nicht nur die Inhalte, sondern auch die Lern- und Arbeitsprinzipien der Fortbildung an der Idee biographischen Lernens zu orientieren. Zugleich etablierte sich ein Merkmal unserer Arbeit, das auch für das anschließende Gestaltungsprojekt von zentraler Bedeutung war: die Kooperation zwischen Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen.

Das zentrale Ziel der anschließenden Projektförderung (September 2002 bis Dezember 2004) war es, den Konzeptentwurf für eine berufsbegleitende Fortbildung zum Thema "Pädagogische Biographiearbeit" systematisch auszuarbeiten. Dieser Prozess war als integrierter Gestaltungs- und Entwicklungsprozess angelegt und bedeutete konkret die Erarbeitung mehrerer Fortbildungsmodule und entsprechender Materialien sowie die praktische Erprobung und kritische Reflexion der Fortbildung in Form von zwei Fortbildungsdurchgängen (s. u.). Dabei ging es nicht nur um die entwickelten Inhalte, sondern ebenso um geeignete Arbeits- und Lernmethoden. Als systematische Unterstützung des Entwicklungspro-

zesses wurde eine Beobachtung, Dokumentation und Analyse von Lernprozessen in Form einer internen wissenschaftlichen Begleitung im Projekt verankert.

Der innovative Charakter des Projekts lässt sich vor allem anhand von drei Punkten beschreiben:

- Das Professionalisierungskonzept selbst ist neu, d. h. die zu entwickelnde Fortbildung *Pädagogische Biographiearbeit* stellt ein Qualifizierungsangebot für Professionelle in pädagogischen und sozialen Berufsfeldern dar, das es bislang in dieser Form (als berufsbegleitende Qualifizierung dieses Umfangs) in der bundesdeutschen Fachöffentlichkeit noch nicht gab.
- Die im Konzept *entwickelten Lernformen* sind für sich genommen nicht neu, aber die systematische methodische Verknüpfung zwischen dem Lerngegenstand "Biographiearbeit" und biographieorientierten Lernmethoden kann durchaus als innovativ bezeichnet werden. Im Zentrum steht das didaktische Konzept, einen Raum zu eröffnen, der es den Lernenden ermöglicht, sich den Gegenstand am Beispiel eigener (berufs-)biographischer Erfahrungen zu erarbeiten. Als biographisch orientiertes Bildungskonzept räumt die Fortbildung den selbst organisierten Lernprozessen der Teilnehmenden einen großen Stellenwert ein.
- Das Projekt war als *Wissenschafts-Praxis-Kooperation* angelegt und weist insofern einen Innovationsaspekt auf, als hier wissenschaftliches Wissen nicht nur für Bildungspraxis zur Verfügung gestellt, sondern durch die gemeinsame Erprobung in der Praxis kritisch erschlossen und profiliert wird. Das heißt, wissenschaftliches Wissen und Wissen aus der Bildungspraxis wurden in den gemeinsamen Lernprozess eines gemischten Projektteams (Mitglieder aus Wissenschaft und Bildungspraxis) "eingespeist" und wechselseitig neu konturiert und konstruiert.

5.2 Der Projektverlauf

Die etwas mehr als zweijährige Projektarbeit lässt sich in fünf inhaltlich bestimmte Phasen unterteilen (5.2.1 bis 5.2.5), die sich zeitlich zum Teil überlappen. Insbesondere die Arbeitsprozesse der praktischen Erprobung der Fortbildung und der Evaluation des Konzepts verliefen weitge-

hend parallel und miteinander verschränkt. Umwege und Schleifen in der Projektentwicklung werden in der folgenden Darstellung weitgehend außer Acht gelassen, auch wenn sie für den Lern- und Entwicklungsprozess im Projekt wichtig waren.

5.2.1 Konstituierung des Projektteams

Das Projekt war an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld angesiedelt und darüber hinaus in einen fachwissenschaftlichen Arbeitszusammenhang, das *Interuniversitäre Netzwerk Biographie- und Lebensweltforschung (INBL)*, eingebunden. Die Durchführung des Projekts erfolgte in Kooperation mit zwei Einrichtungen der Erwachsenenbildungspraxis, mit dem Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa – Heimvolkshochschule und mit dem Verein Freie Altenarbeit Göttingen e. V. Dem Projektteam gehörten Personen aus allen drei Institutionen an (Abbildung 23).

Abbildung 23

Die Kooperationspartner

Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik

Die Verankerung des Projekts in der Universität bot einen institutionellen Rahmen, in dem die Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten inhaltlich wie organisatorisch zu den Routineaufgaben gehört. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist ein an deutschsprachigen Universitäten (und auch in Bielefeld) zunehmend vertretenes Fachgebiet. Der Gegenstand des Projekts – die Qualifizierung und Professionalisierung pädagogischer Praxis im Bereich Pädagogischer Biographiearbeit – ist allerdings im Regelangebot der universitären Ausbildung nicht zu finden. Insofern hatte das Projekt einerseits den Status einer "normalen" Arbeitsform, andererseits bot es ein Potenzial, inhaltlich neue Aspekte in die Fakultät hineinzutragen.

Projektleitung: PD Dr. Bettina Dausien

Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Dipl.-Päd. Daniela Rothe

Interuniversitäres Netzwerk Biographie- und Lebensweltforschung (INBL)

Die Einbindung in das INBL eröffnete einen fachlichen Diskussionsraum, insbesondere für Fragen der Relevanz biographischer Forschung für professionelle Praxis und Möglichkeiten wechselseitigen Transfers zwischen Forschung und Praxis. Das Projekt konnte an eine in diesem Netzwerk bestehende Tradition anknüpfen, Perspektiven und Ergebnisse der Biographieforschung für professionelle Praxisfelder nutzbar zu machen und im Dialog mit Praktiker(inne)n neue Perspektiven zu entwickeln. Die Vorstellung und Diskussion des Projekts im INBL, Einzelgespräche mit fachlich einschlägigen INBL-Mitgliedern sowie die Gewinnung von Referent(inn)en für die Fortbildung aus dem INBL waren wichtige Momente der Vernetzung.

Evangelisches Bildungszentrum Bad Bederkesa – Heimvolkshochschule

Das Evangelische Bildungszentrum Bad Bederkesa konnte als kooperierende Trägerinstitution für die im Projekt entwickelte Fortbildung gewonnen werden. Das Bildungszentrum ist eine öffentliche Einrichtung der Erwachsenenbildung und zählt als Heimvolkshochschule zu den klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen in Deutschland/Niedersachsen. Das Bildungsverständnis der Einrichtung beruht auf der Einsicht, dass menschliches Lernen nicht allein den Maßgaben von Inhaltsbezügen folgt, sondern in biographisch erworbene Erfahrungs- und Wissensstrukturen integriert ist. Dieses Verständnis, das auch im pädagogischen Arrangement des Hauses zum Ausdruck kommt, bildete den Rahmen für die praktische Umsetzung des Fortbildungskonzepts. Die Entscheidung für eine Kooperation mit dieser Bildungseinrichtung wurde bereits in der Vorstudie getroffen. Sie beruhte auf grundlegenden Übereinstimmungen bzgl. des Bildungs- und Lernverständnisses sowie auf der Tatsache, dass hier eine Lerninfrastruktur zur Verfügung gestellt wurde, die für die Umsetzung unseres Konzepts äußerst günstig war. Vor diesem Hintergrund konnte sich die Kooperation ganz auf die konkreten Fragen der Fortbildungsdurchführung und der Weiterentwicklung des inhaltlichen und didaktischen Konzepts konzentrieren.

Pädagogische Leitung der Fortbildung: Dipl.-Sozialwiss. Helga Flörcken-Erdbrink

Freie Altenarbeit Göttingen e. V.

Die Freie Altenarbeit Göttingen e. V. wurde in der ersten Projektphase als weiterer Kooperationspartner gewonnen. Der 1986 gegründete gemeinnützige Verein hat sich in den Bereichen alternative gemeinschaftliche Wohnformen im Alter und politisch-historische Erwachsenenbildung profiliert. Mit dem "Göttinger Zeitzeugenprojekt" verfolgt er ein Modell biographisch orientierter, generationenübergreifender Bildungsarbeit. Für das Projekt war die Expertise des Vereins im Feld biographieorientierter Arbeit mit alten Menschen und im Bereich der politischen Bildungsarbeit/Zeitzeugenarbeit interessant. Darüber hinaus repräsentiert der Verein als "Initiative von unten" im Feld der Erwachsenenbildung eine andere Form der Institutionalisierung als das Evangelische Bildungszentrum. Die damit verbundene Perspektive des Vereins auf die Praxis der Erwachsenenbildung war eine wichtige Ergänzung im Prozess der Projektentwicklung. Die Kooperation erfolgte wesentlich über die Mitarbeit einer Vertreterin des Vereins als Teamerin und Beraterin im Projekt. Gleichzeitig fungiert der Verein in der Fortbildung als Best-practice-Beispiel.

Teamerin und Beraterin: Dipl.-Sozialwirtin Regina Meyer

Auf einem konstituierenden Treffen im Dezember 2002 wurden die Interessen an der Projektzusammenarbeit ausgetauscht, der Rahmen für die Kooperation abgestimmt und der erste Fortbildungsdurchgang (s. u.) inhaltlich strukturiert und vorbereitet. Neben der Planung und Durchführung der pädagogischen Arbeit war eine projektinterne Begleitforschung vorgesehen. Beide Stränge der Projektarbeit verliefen zeitlich parallel.

In der ersten Projektphase konstituierte sich auch der Verbund Neue Lerndienstleistungen. Die hier diskutierten Themen wie z. B. das Verständnis von selbst organisiertem Lernen wurden im Rahmen des Projekts aus einer biographietheoretischen Perspektive aufgegriffen. Daran knüpften sich im Laufe der Projektarbeit konkrete Fragestellungen und Beobachtungen, die im Folgenden wieder aufgenommen werden.

5.2.2 Erprobung und Entwicklung des Fortbildungskonzepts – Durchführung des ersten Durchgangs

Der erste Fortbildungsdurchgang begann im Januar 2003 mit 17 Teilnehmenden. Die Fortbildungsgruppe repräsentierte, wie erwartet, ein weites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder und Qualifikationswege (s. u.). Entsprechend unterschiedlich waren deshalb die Erfahrungen und Vorkenntnisse im Hinblick auf eine biographieorientierte pädagogische Praxis, die die Einzelnen in die Fortbildung mitbrachten, sowie die Bedingungen für die Integration biographischer Methoden in ihre beruflichen Kontexte. Um den Transfer in die berufliche Praxis von Anfang an zu unterstützen, hatten die Teilnehmenden die Aufgabe, parallel zu den stattfindenden Modulen ein Projekt in ihrem Arbeitsfeld zu planen und durchzuführen, in dem das neu angeeignete Wissen konkret angewendet und erprobt werden sollte. Im Rahmen der fünf Fortbildungsmodule, vor allem in einer fünftägigen "Praxiswerkstatt", waren bestimmte Zeiten vorgesehen, in denen die Teilnehmenden allein oder in Kleingruppen an der Entwicklung ihrer Projekte arbeiten konnten.

Die Fortbildung konnte mit einem Zertifikat oder einer Teilnahmebescheinigung abgeschlossen werden. Für das Zertifikat war es erforderlich, neben einem schriftlichen Reflexionsbericht über die Fortbildung ein eigenes Projekt zu entwickeln, zu präsentieren und schriftlich zu dokumentieren. Für die Teilnahmebescheinigung genügte eine aktive und kontinuierliche Teilnahme an allen Modulen. (Abbildung 24 enthält alle wichtigen Informationen über den ersten Fortbildungsdurchgang.)

Mit der Festlegung der einzelnen Module in der Ausschreibung war ein grober Plan für die Gestaltung der Fortbildung vorgegeben, ihre inhaltliche Feinplanung und didaktische Gestaltung erfolgten sukzessive, orientiert am Verlauf der Fortbildung. Am Ende eines jeden Moduls wurden von den Teilnehmenden eine mündliche Rückmeldung im Rahmen der Fortbildungsgruppe sowie eine schriftliche Rückmeldung mit Hilfe eines Evaluationsbogens eingeholt. Die Ergebnisse gingen in die teaminterne

Abschlussreflexion ein, die jeweils unmittelbar im Anschluss an jedes Seminarwochenende stattfand. Der Reflexionsprozess erfolgte planungsorientiert, das heißt, es wurde diskutiert und schriftlich dokumentiert, welche Konsequenzen sich aus diesen Erfahrungen für das nächste Fortbildungsmodul, für die weitere Gestaltung des Fortbildungsdurchgangs und für das Konzept insgesamt ableiten lassen.

Abbildung 24

Pädagogische Biographiearbeit – Methoden, Konzepte, Praxisfelder (erster Fortbildungsdurchgang, Januar bis August 2003)

Fortbildungsmodule	Teilnehmende
<p><i>Modul 1</i> Von uns selber schweigen wir? Biographie und professionelle Reflexivität</p> <p><i>Modul 2</i> Bildungs- und Lernpotenziale in Lebensgeschichten. Theorie, Ziele und Methoden biographischer Arbeit</p> <p><i>Modul 3</i> Praxiswerkstatt: Projektentwicklung für das eigene Praxisfeld</p> <p><i>Modul 4</i> Wahlmodul</p> <p><i>Modul 5</i> Evaluation und Qualitätssicherung. Planung und Reflexion professioneller pädagogischer Biographiearbeit</p>	<p><i>Anzahl:</i> 15 Teilnehmerinnen, zwei Teilnehmer</p> <p><i>Qualifikationen:</i> Sozialarbeiterinnen und -arbeiter; Diplompädagoginnen/-pädagogen; selbstständige Beraterinnen und Berater mit psychologischer, pädagogischer oder heilpraktischer Qualifikation; Lehrerinnen und Lehrer</p> <p><i>Arbeitsfelder:</i> Wohnungslosenhilfe, interkulturelle Arbeit, Arbeit mit Selbsthilfegruppen, Arbeit mit geistig Behinderten, gesetzliche Betreuung, Jugendamt, Jugendberufshilfe, allgemein- und berufsbildende Schulen (Pflegeschulen), Erwachsenenbildung (Volkshochschule u. a.)</p>
<p><i>Abschluss des ersten Fortbildungsdurchgangs:</i> Vergabe von elf Zertifikaten und sechs Teilnahmebescheinigungen</p> <p><i>Beispiele für durchgeführte und präsentierte Projekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>“Die eigenen Ressourcen erschließen“ – Biographieorientierte Berufswahlvorbereitung an der Ganztagsrealschule</i> – <i>“Warum gerade ich?“ Pädagogische Biographiearbeit mit Frauen, die von einer chronisch progressiven Erkrankung betroffen sind</i> – <i>“Alter(n) mit Behinderung. Biographieorientiertes Arbeiten als professionelles Handeln im Praxisfeld Behindertenhilfe“ – Konzeptentwicklung für eine Fortbildungsveranstaltung</i> – <i>“Biographiearbeit mit ausländischen Adoptierten“</i> – <i>Erzählcafé mit Hauptschüler(inne)n im Rahmen der Berufsorientierung</i> – <i>Seminarkonzept für eine Lehrveranstaltung zum Thema “Pädagogische Biographiearbeit an der Fachhochschule für Soziale Arbeit“;</i> – <i>“Erinnerungssparkasse“ – Entwicklung eines Praxisprojekts in der Betreuung geistig behinderter Menschen</i> 	

Projektinterne Begleitforschung

In die Durchführung der einzelnen Fortbildungsmodule wurde eine teilnehmende Beobachtung integriert. Auf diese Weise konnte die Fortbildung ausführlich dokumentiert werden (Beobachtungsprotokolle, Abschriften von Arbeitsergebnissen, Tonbandaufzeichnungen). Dieses Datenmaterial wurde für die Reflexion und Planung des Fortbildungsprozesses herangezogen, bildete aber vor allem die Grundlage für die projektinterne begleitende Forschung. Diese war ebenfalls als gemeinsame Arbeit im Fortbildungsteam angelegt. Auf der Basis der gemeinsamen didaktischen Planung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung wurden im Team grundlegende Fragen bzw. Problemstellungen identifiziert, die für die Entwicklung des Projektvorhabens von Bedeutung waren und weiter bearbeitet werden sollten. Im Verlauf der Durchführung und Reflexion des ersten Fortbildungsdurchgangs kristallisierten sich in diesen Diskussionen folgende Themen heraus:

- *Heterogenität der Fortbildungsgruppe*: Bereits in den ersten beiden Modulen wurde deutlich, dass die Heterogenität der Teilnehmenden aufgrund ihrer Qualifikationswege und Arbeitskontexte eine didaktische Herausforderung darstellte. Unterschiede zeigten sich insbesondere daran, (a) wie geübt die Teilnehmenden waren, eine von der Erfahrung distanzierte, reflektierende Haltung einzunehmen; (b) wie interessiert sie an den eher theoretischen Elementen der Fortbildung waren und (c) wie vertraut ihnen der Umgang mit Elementen von Selbsterfahrung war. Zugleich stellte die Heterogenität der Gruppe eine Bereicherung der Fortbildung dar. Durch die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden war es möglich, Fortbildungsinhalte beispielhaft im Hinblick auf unterschiedliche Arbeitsfelder und institutionelle Kontexte zu diskutieren und damit die Wissenshorizonte und Erfahrungsräume der Einzelnen zu erweitern.
- *Arbeitsform Interpretationswerkstatt*: Die aus wissenschaftlichen Forschungszusammenhängen in die Fortbildungspraxis übernommene Arbeit mit Fallbeispielen wurde zu Beginn der Fortbildung eingeführt. Sie gestaltete sich jedoch schwieriger als erwartet, da in der Gruppe kaum Vorerfahrungen mit interpretativer Arbeit vorhanden waren. Diese Erfahrung forderte das Team, über Voraussetzungen und "Einübungsformen" für diese Arbeitsform nachzudenken und ihre Einbettung in die Fortbildung (im zweiten Durchgang) sorgfältiger zu planen.

- *Arbeit am Begriff*: Eine anhaltende Diskussion entstand im Team über den für unser Konzept zentralen Begriff “Pädagogische Biographiearbeit”. Gerade im Hinblick auf die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Teilnehmenden und die damit verbundenen institutionellen Kontexte wurde deutlich, dass es sehr unterschiedliche Formen pädagogischer Arbeit geben kann, die für die biographischen Erfahrungen der jeweiligen Adressat(inn)en sensibel sind, sich aber nicht ausschließlich auf biographische Selbstreflexion und Methoden expliziter “Biographiearbeit” beziehen. Diese Beobachtung traf sich mit konzeptionellen und theoretischen Überlegungen zur grundlegenden Bedeutung einer Biographieorientierung in der pädagogischen Arbeit, die sich nicht in der Entwicklung und Anwendung von Methoden erschöpft und nicht auf die unmittelbare Interaktion zwischen Professionellen und Adressat(inn)en beschränkt ist. Als Alternative wurde der Begriff “biographieorientierte pädagogische Arbeit” entwickelt und in das Fortbildungskonzept aufgenommen.
- *Theorie-Praxis-Verknüpfung*: Eine gelingende Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, hatte sich in verschiedenen Phasen des ersten Fortbildungsdurchgangs als anspruchsvolle Aufgabe erwiesen. Zu ihrer Bearbeitung wurden unterschiedliche Strategien in der Fortbildung diskutiert und erprobt, die dazu beitragen sollten, Theorie und Praxis nicht als nebeneinander stehende Elemente zu behandeln, sondern in ein konstruktives Verhältnis zu setzen. Die Frage der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis bzw. wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen wurde darüber hinaus jedoch als wichtiges Thema für eine empirische Analyse und theoretische Reflexion im Forschungsteil unseres Projekts formuliert.

Die Diskussion über diese Fragen wurde im Projektverlauf fortgesetzt. Dass sie im gesamten Team geführt und nicht an die Wissenschafts- oder Praxisseite des Projekts zur Lösung abgegeben wurde, stellte eine wesentliche Qualität der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis dar (5.4).

5.2.3 Zwischenauswertung

Für die Reflexion und Auswertung des ersten Fortbildungsdurchgangs konnte auf folgende Materialien zurückgegriffen werden: die schriftliche Dokumentation der Fortbildung, die Rückmeldungen der Teilnehmenden zu den einzelnen Modulen und die Ergebnisse der schriftlichen Evaluati-

on der Gesamtbildung. Diese Rückmeldungen ergaben hinsichtlich der evaluierten Ebenen (Fortbildungsinhalte, Arbeitsformen, Arbeitsatmosphäre in der Gruppe) insgesamt ein sehr positives Bild. Dass die Einschätzungen bzgl. konkreter Elemente, die als besonders gewinnbringend erfahren wurden, variierten, führen wir auf die individuelle Logik von Lernprozessen zurück.

Diese zeigte sich auch in den Reflexionsberichten der Teilnehmenden, die am Ende der Fortbildung geschrieben wurden. Diese Berichte hatten in erster Linie die didaktische Funktion, die Teilnehmenden zu einer Rekapitulation ihres Bildungsprozesses anzuregen, sie waren aber zugleich ein indirektes Feedback für das Fortbildungsteam. Sie eröffneten Einblicke in die Erfahrungen und Lernprozesse, die im Rahmen der Fortbildung stattgefunden hatten. Als Fazit konnte unsere These: "Jede/r Teilnehmende verfolgt ihr/sein individuelles Lernprojekt" bestätigt und empirisch angereichert werden. Es wurde deutlich, wie "eigensinnig" die Lernprojekte der Teilnehmenden waren und dass der Möglichkeitsraum, den wir mit der Fortbildung eröffnet hatten, aktiv und vielfältig genutzt werden konnte.

Die Gesamtauswertung des ersten Fortbildungsdurchgangs im Team stand unter dem Vorzeichen, möglichst konkrete Folgerungen für den zweiten Durchgang zu ziehen und das Konzept weiterzuentwickeln. Die wichtigsten Veränderungen waren: die Modifikation einzelner Elemente, die Erweiterung der Fortbildung um ein zusätzliches Wochenendmodul und die stärkere Gewichtung der Projektarbeit.

5.2.4 Weiterentwicklung des Fortbildungskonzeptes – zweiter Fortbildungsdurchgang

Der zweite Fortbildungsdurchgang fand von März 2004 bis Januar 2005 mit 16 Teilnehmenden statt (Abbildung 25). Obwohl die zweite Fortbildungsgruppe im Hinblick auf Arbeitsfelder, Qualifikationswege und berufliche Erfahrungen ähnlich heterogen zusammengesetzt war wie im Vorjahr, wurden Unterschiede zwischen beiden Gruppen deutlich. Viele Teilnehmende des zweiten Durchgangs waren in der Einnahme einer reflexiven Haltung geübt, was die Einführung von Elementen und Arbeitsformen erleichterte, die eine solche Haltung erfordern. Auch mit der selbstständigen Organisation von Arbeitseinheiten zu den eigenen Projekten und mit der Bildung kollegialer Unterstützungsgruppen hatte die Mehrheit der Teilnehmenden keine Schwierigkeiten.

Abbildung 25

*Pädagogische Biographiearbeit – Methoden, Konzepte, Praxisfelder
(zweiter Fortbildungsdurchgang, März 2004 bis Januar 2005)*

Fortbildungsmodule	Teilnehmende
<p><i>Modul 1</i> Biographie und professionelle Reflexivität. Einführung in Ziele und Methoden pädagogischer Biographiearbeit</p> <p><i>Modul 2</i> Die Arbeit an der eigenen Biographie. Lebensgeschichte als Deutungshorizont und Ressource</p> <p><i>Modul 3</i> Werkstattwoche: Praxisbeispiele, Arbeitsfelder, Projektentwicklung</p> <p><i>Modul 4</i> Lebensgeschichtliches Erzählen. Bedingungen und Möglichkeiten biographischer Kommunikation</p> <p><i>Modul 5</i> Differenzerfahrungen in Lebensgeschichten. Zur Bedeutung von Geschlecht, Generation, sozialer und kultureller Zugehörigkeit in biographischen Konstruktionen</p> <p><i>Modul 6</i> Projektpräsentation und Evaluation. Reflexion und Qualitätssicherung pädagogischer Biographiearbeit</p>	<p><i>Anzahl:</i> 15 Teilnehmerinnen, ein Teilnehmer</p> <p><i>Qualifikationen:</i> Sozialpädagoginnen, Diplompädagoginnen/-psychologinnen, Studierende der Pädagogik und Sozialwissenschaften, freiberufliche Dozentinnen</p> <p><i>Arbeitsfelder:</i> Erwachsenenbildung, Pflegebildung, Lehre an der Hochschule, interkulturelle Arbeit, gesetzliche Betreuung, Beratung, Jugendberufshilfe, Psychiatrie</p>
<p><i>Abschluss des zweiten Fortbildungsdurchgangs</i> Vergabe von 13 Zertifikaten, zwei Teilnahmebescheinigungen, ein Abbruch</p> <p><i>Beispiele für durchgeführte und präsentierte Projekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>“Diakon/in werden – auf dem Weg zu einer (beruflichen) Entscheidung“, ein Angebot für Studierende der Sozialarbeit/Sozialpädagogik mit angeschlossener Diakonenausbildung</i> – <i>Biographiearbeit mit Pflegekindern – Pflegeeltern erhalten Anregungen, wie sie mit ihren Kindern ins Gespräch kommen können</i> – <i>Kompetenzen und Stärken im Beruf im Rahmen der außerbetrieblichen Ausbildung</i> – <i>“S-dorfer Geschichte und Geschichten anhand von Lebensgeschichten von Einwohnern des Ortes“</i> – <i>Biographieorientierte Seminare mit Studierenden der Pädagogik</i> – <i>Biographiearbeit in der Psychiatrie</i> 	

Der Umstand, dass einige Teilnehmerinnen noch “nah an der Universität” und mit wissenschaftlichen Arbeitsformen (Interpretationswerkstatt,

Auseinandersetzung mit theoretischen Texten) vertraut waren, wirkte sich positiv auf den Arbeitsprozess der Gesamtgruppe aus. Diese Teilnehmerinnen (Diplomandinnen, Promovendinnen) konnten ihre aktuellen Erfahrungen mit wissenschaftlichem Arbeiten einbringen, so dass wissenschaftliches Wissen nicht nur auf der Seite des Teams, sondern auch in der Fortbildungsgruppe lokalisiert war. Umgekehrt profitierten die Hochschulabsolventinnen besonders von der Möglichkeit zum Austausch mit Teilnehmenden, die über langjährige Berufserfahrungen in unterschiedlichen Bereichen pädagogischer Praxis verfügten. An dieser Stelle wird besonders deutlich, in welcher Weise die Heterogenität einer Fortbildungsgruppe Prozesse des Voneinander-Lernens ermöglicht.

Die teilnehmende Beobachtung wurde im zweiten Durchgang fortgesetzt und stärker auf Aspekte fokussiert, die unmittelbar für die Konzeptentwicklung relevant waren. Ein weiterer Schwerpunkt war die schriftliche Ausarbeitung der Module und Fortbildungsmaterialien.

5.2.5 Ergebnis: Das Konzept für eine berufsbegleitende Fortbildung “Pädagogische Biographiearbeit“

Ehe das Ergebnis der Arbeit am Konzept in Umrissen vorgestellt wird, soll ein Problem beschrieben werden, das uns zunehmend beschäftigte: die Frage, welche Darstellungsform unserem Konzept angemessen und für potenzielle Nutzer(innen) leicht zugänglich sein könnte. Insbesondere die Bedeutung der Module, in die wir die Fortbildung gegliedert hatten, schien uns klärungsbedürftig. Nach einer Recherche und vergleichenden Analyse verschiedener modularisierter Fortbildungskonzepte sowie einer Auseinandersetzung mit der Diskussion um Modularisierung in der Weiterbildung entschied sich das Projektteam für eine vereinfachte Darstellungsform der Module in der abschließenden Ausformulierung des Konzepts. Dahinter standen folgende Überlegungen:

Angesichts der unterschiedlichen, ja “wilden“ Verwendung des Modulbegriffs in der Weiterbildungslandschaft, erschien dieser Begriff kaum sinnvoll inhaltlich bestimmbar, andererseits aber hat er sich für die Darstellung von Bildungsangeboten – sei es zu Werbezwecken oder in Lehr- und Vermittlungskontexten – zweifellos etabliert. Formale Einheiten wie Seminare oder Wochenenden werden ebenso als “Module“ bezeichnet wie inhaltlich bestimmte Qualifikationselemente oder curricularisierte Angebote für abprüfbare Ausbildungseinheiten (diese Variante findet sich insbesondere in modularisierten Studienangeboten an Fach-

hochschulen und Universitäten). Angesichts dieser widersprüchlichen Situation gelangte das Projektteam zu dem Schluss, den Modulbegriff weiterhin pragmatisch zur Darstellung der Fortbildung zu verwenden – hier trifft er auf gewohnte Rezeptionsweisen –, damit allerdings keine weitergehenden Ansprüche an eine Systematisierung von (abprüfbaren) Qualifikationselementen zu verknüpfen.

Mit dieser Entscheidung war auch eine Vereinfachung der Präsentationsform der Module verbunden. Das in ersten Modulentwürfen entwickelte sehr differenzierte Darstellungsraster wurde aufgegeben, da es unnötige Kompliziertheiten für potenzielle Nutzer(innen) erzeugen und den Eindruck eines detaillierten Lehrprogramms erwecken konnte, das "abzuarbeiten" sei. Gerade der Eindruck, es handle sich um ein vorgeschriebenes Curriculum, widersprach aber unserem konstruktivistischen Lernverständnis. So wählten wir eine Darstellung der einzelnen Module in der Form eines offenen Angebots, so dass potenzielle Nutzer(innen) unseres Konzepts frei sind, mit den Materialien zu arbeiten und sie in ihre eigenen Fortbildungskontexte einzupassen. Das Konzept wurde so strukturiert, dass es einerseits einen klaren inhaltlichen Rahmen und eine Verortung im professionellen Feld pädagogischer und Sozialer Arbeit bietet, andererseits aber so offen ist, dass Nutzer(innen) es mit ihren Interessen und beruflichen Erfahrungshintergründen verknüpfen und "ihr eigenes" Konzept daraus machen können.

Das ausgearbeitete Konzept liegt jetzt in einer dreigeteilten Form vor:

In einem *ersten Teil* wird das *Konzept* der Fortbildung formuliert. Dieses beinhaltet eine Skizze der zugrunde liegenden gesellschaftlichen Ausgangssituation und die Begründung einer qualifizierten Biographieorientierung pädagogischer Arbeit. Außerdem werden die zentralen Begriffe "Biographiearbeit" und "biographieorientierte pädagogische Arbeit" sowie das dem Konzept zugrunde liegende konstruktivistische Verständnis von Lernprozessen erläutert. Eine Beschreibung der Fortbildungsziele und -prinzipien sowie Hinweise zur Wissenschafts-Praxis-Kooperation in der Durchführung der Fortbildung sind ebenfalls Thema der konzeptionellen Überlegungen.

Im *zweiten Teil* werden die für das Konzept entwickelten *Arbeitsformen und didaktischen Prinzipien* erläutert: Theoriearbeit, Methoden und Übungen, Reflexion, Projektarbeit, Fallbeispiele (Interpretationswerkstatt) und Praxisbeispiele. Die Arbeitsformen stammen aus wissenschaftlichen

Kontexten und aus der Bildungspraxis und wurden im Rahmen der Fortbildung erprobt.

Der *dritte Teil* enthält die sieben ausgearbeiteten Module der Fortbildung sowie ergänzende Arbeitsmaterialien. Folgende Module liegen vor:

Modul 1: Biographie und professionelle Reflexivität

Modul 2: Die Arbeit an der eigenen Biographie

Modul 3: Lebensgeschichtliches Erzählen

Modul 4: Werkstattwoche

Modul 5: Differenzerfahrungen in Lebensgeschichten

Modul 6: Projektpräsentation und Evaluation

Modul 7: Projektarbeit

Das schriftlich ausgearbeitete Fortbildungskonzept richtet sich in erster Linie an Multiplikator(inn)en, Dozent(inn)en und allgemein an "Lehrende", die ihrerseits Professionelle in pädagogischen und sozialen Handlungsfeldern für eine reflektierte biographieorientierte Arbeit qualifizieren wollen. Es beschreibt Inhalte und Methoden der konzipierten Fortbildung und stellt Anregungen und Erfahrungen im Hinblick auf eine mögliche Fortbildungspraxis zur Verfügung. Mit diesem Konzept wird, daran sei noch einmal erinnert, der plausibel begründeten Forderung Rechnung getragen, dass die biographische Dimension pädagogischer Arbeit einen systematischen Reflexions- und Qualifizierungsrahmen erforderlich macht. Darüber hinaus kann das Konzept auch als erste Orientierung über das Spektrum pädagogischer Biographiearbeit genutzt werden. Es ist jedoch ohne Einbindung in eine konkrete Bildungspraxis, d. h. in einen Fortbildungsrahmen mit kollegialem Austausch, biographischer Selbstreflexion und berufsfeldbezogenen Erprobungen (Projektarbeit) nur begrenzt nutzbar.

5.3 Methoden: Rekonstruktive Projektentwicklung

Der Ansatz der rekonstruktiven Projektentwicklung wurde bereits in der Vorstudie entwickelt (Dausien u. a. 2002, S. 58 ff.). Seine Grundidee basiert auf Prinzipien qualitativer Forschung. Ein erstes wichtiges Element hierbei ist die Verschränkung von Datenerhebung und Datenauswertung, d. h. empirische Daten im Forschungsfeld werden nicht zuerst gesammelt und anschließend ausgewertet, vielmehr beginnt der Forschungsprozess mit der ersten Situation im Feld, d. h. mit der ersten Beobachtung oder dem ersten Interview. Die Analyse dieses "Datenstücks" leitet

dann die nächsten Prozesse des Beobachtens und Forschens an. Die Figur der Rekonstruktion gewonnener Daten und eines darauf basierenden nächsten, informierten Schrittes "ins Feld" wiederholt sich im Forschungsprozess fortlaufend. Ähnlich haben wir unseren Entwicklungsprozess angelegt:

Im Projektzeitraum wurden zwei Durchgänge der Fortbildung mit zwei berufsfeldheterogenen Gruppen durchgeführt und im Prozess forschend begleitet. Die wichtigsten Methoden der projektinternen Begleitforschung waren teilnehmende Beobachtung, die Aufzeichnung von ausgewählten Diskussionen und Arbeitssituationen aus der Fortbildung sowie von Teamdiskussionen. Die Lernerfahrungen der Fortbildungsteilnehmer(innen) sowie die Beobachtungen und Erfahrungen im Team wurden fortlaufend dokumentiert, ausgewertet und systematisch für die Weiterentwicklung der Fortbildung verwendet: für die inhaltliche Entwicklung der Module, für die Zusammenstellung und Evaluation von Lernmethoden und -materialien sowie für die Begleitung des Gruppenprozesses und individueller "Lernprojekte" der Teilnehmenden. Auf diese Weise wurden die Erfahrungen aus einem Modul zeitnah rekonstruiert, evaluiert und für die Planung des jeweils nächsten Moduls systematisch genutzt.

Neben diesem kleinschrittigen und fortlaufenden Prozess der Rekonstruktion (von Modul zu Modul) war die Entwicklung des Konzepts über zwei Fortbildungszyklen entscheidend: Die inhaltliche Weiterentwicklung, Planung und Durchführung des zweiten Fortbildungsdurchgangs erfolgte auf Basis der rekonstruktiven Auswertung des ersten Durchgangs (vgl. 5.2.3), der nun auch als Gesamtgestalt eines Fortbildungsprozesses reflektiert werden konnte. Auf diesem Weg wurde erreicht, dass die Ausarbeitung der Fortbildung und ihrer einzelnen Module eng an den Erfahrungen und Fortbildungsinteressen der Teilnehmenden bzw. an Problemstellungen und Anforderungen aus ihren beruflichen Praxisfeldern orientiert war.

Das beschriebene Vorgehen kann mit Ansätzen einer prozessbegleitenden, formativen Evaluation verglichen werden, ein besonderer Akzent wird jedoch durch die systematische Bezugnahme auf die Methodologie der Rekonstruktion gesetzt, die in der qualitativen Sozialforschung entwickelt wurde. Dieses zweite wichtige Element, das wir der Forschung für die Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit entlehnen, besagt, dass Forschung in der Entwicklung ihrer theoretischen Konzepte immer schon auf alltagsweltlich konstruierte Konzepte aufbaut und diese – kritisch re-

flektiert und unter einer bestimmten Perspektive – rekonstruiert. Diese methodologische Position, die für das interpretative Paradigma der Sozialforschung kennzeichnend ist, hat unterschiedliche historische und wissenschaftstheoretische Wurzeln sowie unterschiedliche Ausprägungen in der aktuellen qualitativen Forschung. Systematisch formuliert findet sich der Grundgedanke z. B. in der "Methodologie der Sozialwissenschaften" von Alfred Schütz (1971). Dort heißt es: "Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht." (Schütz 1971, S. 7)

Der Prozess der Projektgestaltung und Ausarbeitung des Produkts "Fortbildungskonzept Pädagogische Biographiearbeit" wurde als ein Forschungsprozess oder treffender: als ein Prozess forschenden Lernens angelegt. Zwar stand nicht die Forschung im Zentrum des Projekts, sondern die Entwicklung und praktische Erprobung eines Fortbildungskonzepts, doch folgte dieser Gestaltungsprozess einer forschenden Logik:

Er begann mit einem offenen Entwurf, der – bereits durch die Vorstudie – an empirischen Erfahrungen mit "Konstruktionen" orientiert war, die professionell Handelnde in ihrem "Sozialfeld" gebildet haben. Und er wurde in der Folge in engem Bezug auf die fortlaufenden Konstruktionen und Re-Konstruktionen von Lernerfahrungen im Fortbildungsprozess weiterentwickelt, bis am Ende des Projekts ein differenzierteres, inhaltlich dichteres und empirisch fundiertes Konzept vorlag (das nun seinerseits in weiteren Fortbildungen erprobt und re-konstruiert werden kann usw.). Ein weiteres forschendes Moment des Gestaltungsprozesses ist schließlich der gezielte Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden zur Projektdokumentation, -reflexion und -evaluation.

Diese Strukturähnlichkeit von Forschung und Lernen zugrunde legend, stand die Idee eines doppelten Lernprozesses am Beginn unseres Projekts: Zum einen sollte es um die Lernprozesse der Teilnehmenden in der Fortbildung gehen, also z. B. um ihre Erfahrungen mit der Verknüpfung von biographisch-reflexiven Lernmethoden und mit dem Lerngegenstand Biographie (s. o.). Zum anderen war aber auch das wechselseitige Lernen zwischen Forschung und Praxis (in der Fortbildungsgruppe und im Projektteam) von Interesse. Das Projekt wurde – wiederum ein paralleles

Prinzip aus rekonstruktiver Forschung und Bildungsarbeit – ausdrücklich als offener Lernprozess angelegt, dessen einzelne Schritte im Verlauf des Projekts präzisiert und ggf. auch geändert werden sollten.

5.4 Erfahrungen aus dem Projekt

Nach der Beschreibung der Projektentwicklung und ihrer rekonstruktiven Prinzipien sollen abschließend wichtige Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt festgehalten werden. Wir unterscheiden zu diesem Zweck zwei Ebenen von Lernprozessen, die wir im Rahmen unseres Projekts reflektiert haben: Lernprozesse auf Seiten der Teilnehmenden an unserer Fortbildung und Lernprozesse im Prozess der Projektentwicklung.

5.4.1 Lernprozesse der Teilnehmenden

Die vielfältigen und komplexen Lernprozesse der Teilnehmenden, die uns im Rahmen der Fortbildung "Pädagogische Biographiearbeit" interessiert haben, sollen hier mit Blick auf drei Aspekte resümiert werden.

Die Verknüpfung von biographischem und fachbezogenem Wissen

Eine der zentralen Lernherausforderungen beruflicher Fortbildungen betrifft die Verknüpfung von biographischem und fachbezogenem Wissen. Damit ist zunächst die allgemeine These angesprochen, dass Lernprozesse immer vor dem Hintergrund von bereits erworbenem biographischen Wissen bzw. einer im Laufe der Lebensgeschichte entstandenen individuellen Erfahrungsstruktur stattfinden. Lernen kann unter dieser Perspektive als Erweiterung bereits vorhandener Wissensvorräte und – unter bestimmten Bedingungen – als Transformation von Erfahrungsstrukturen (vgl. Alheit 1993) betrachtet werden. In unserer Fortbildung hat diese Verknüpfung eine besondere Aufmerksamkeit erhalten, da hier sowohl der fachliche Gegenstand als auch die Form seiner Aneignung am Konzept Biographie orientiert waren.

Eine Fokussierung erfuhr diese Verschränkung in Übungselementen, in denen die Teilnehmenden eigene biographische Erfahrungen für sich und in Kommunikation mit anderen reflektieren konnten und diese im Anschluss wiederum zum Gegenstand einer fachlich-methodischen Reflexion machten. In diesem Element der Fortbildung (Übung + Methodenreflexion) gelangen Lernprozesse, in denen die Teilnehmenden nicht nur fachliches Wissen (hier z. B. Methodenwissen) mit eigenen biographi-

schen Erfahrungen (in der Übung bearbeitete Aspekte ihrer Lebensgeschichte) verknüpfen, sondern aus dem "Material" eigener biographischer Erfahrungen fachlich relevantes Wissen generierten.

Eine andere Form der Verknüpfung von fachlichem und biographischem Wissen konnten wir in der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten beobachten. Hier lag der Bezug zu biographischem Wissen auf den ersten Blick weniger nahe. Theorie wurde von einigen Teilnehmenden sogar ausdrücklich der eigenen Erfahrung gegenübergestellt und von ihr distanziert, als "trocken" und "anstrengend" bezeichnet, während andere durchaus eine große Neugier, Bereitschaft und/oder Erfahrungheit artikulierten, sich auf Theoretisches einzulassen. Beide Haltungen sind Ergebnis biographischer Lernprozesse, doch konnten diese nicht immer explizit thematisiert werden. War die Lernsituation so gestaltet, dass die Teilnehmenden sich einen theoretischen Gegenstand im gemeinsamen Gespräch (in einer Kleingruppe) erarbeiten konnten, so brachten sie regelmäßig eigene Erfahrungen aus beruflichen oder privaten Situationen als Beispiele ein. Wir interpretieren dieses Vorgehen als Strategie, mit der sich die Lernenden einen abstrakten Gegenstand erschließen. Durch geeignete Lernarrangements kann diese Aneignungsform systematisch unterstützt werden. Auch in diesem Prozess sind die Lernenden aktive Konstrukteure. Durch das Erzählen von Beispielen illustrieren sie nicht nur vorgegebenes theoretisches Wissen, sie reichern dieses vielmehr durch anderes (narratives) Wissen an und akzentuieren es neu. Indem Lernende biographisches Wissen aus ihrer beruflichen oder alltäglichen Lebenspraxis in den Kommunikationsprozess einbringen, erzeugen sie wiederum "Material", an dem theoretisches Wissen geformt und umgeformt wird. Im Vergleich zwischen biographischen Beispielen und theoretischem Wissen wird bestehendes Wissen neu verknüpft und neues theoretisches Wissen auf Seiten der Lernenden hergestellt.

Die Verbindung von biographischem und fachlichem Wissen ist mit dem in beruflichen Fortbildungsprozessen vielfach diskutierten Theorie-Praxis-Verhältnis verschränkt, aber sie geht nicht darin auf. "Theorie" und "Praxis" bezeichnen keine distinkten Wirklichkeitsbereiche – es gibt sowohl eine Praxis des Theoretisierens als auch Theorien der Praxis –, sie bezeichnen vielmehr ein Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Arbeits- und Denklogiken. Dieses Verhältnis kann nicht aufgelöst oder bruchlos vermittelt werden. Unsere These lautet vielmehr: *Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis kann durch die explizite Einbeziehung biographischer Erfahrungen und ihre theoretische Reflexion*

produktiv gemacht werden und Lernmöglichkeiten eröffnen. Die Herstellung einer produktiven Beziehung zwischen Theorie und Praxis wird allerdings immer wieder neu eine Herausforderung sein.

Biographische Reflexivität als Basis professioneller Kompetenz

Die Beobachtungen zum Stellenwert biographischer Reflexion in der Aneignung und Konstruktion von fachlichem Wissen ist ein Aspekt, der nicht nur für Lernprozesse allgemein von Bedeutung ist, sondern besonders für Prozesse der Professionalisierung. Dabei spielt die Reflexion eigener biographischer Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit anderen (etwa den Teilnehmenden einer Fortbildungs- oder Supervisionsgruppe) eine doppelte Rolle:

Zum einen ist die *reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie* eine wichtige Voraussetzung für die pädagogische Arbeit mit anderen und deren Biographien. Hier geht es vornehmlich darum, eigene Horizonte und Grenzen auszuloten, Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsmuster in ihrer sozialen Verortung und ihrem biographischen Gewordensein zu reflektieren und eingespielte alltagsweltliche und/oder professionelle Routinen kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise werden Differenzen in Lebensgeschichten erkennbar und anerkennbar, es werden aber auch Möglichkeiten eröffnet, Gemeinsamkeiten im Unterschiedlichen herzustellen. Der Aspekt der biographischen Selbsterfahrung betrifft außerdem das eigene Erproben von Methoden biographischer Selbstreflexion. Zu erfahren, wie Prozesse der Selbsterfahrung verlaufen und was sie subjektiv bedeuten können, ist eine unabdingbare Voraussetzung für jede pädagogische oder therapeutische Arbeit, die anderen (Elemente von) Selbsterfahrung "zumutet" bzw. andere in Prozessen biographischer Selbstreflexion begleitet.

Die Arbeit an der eigenen Biographie dient aber, wie oben beschrieben, auch in einer zweiten Hinsicht dem Aufbau fachlicher Kompetenz. Sie stellt das konkrete Material für die Aneignung einer biographieorientierten Haltung zur Verfügung. Indem die Fortbildungsteilnehmer(innen) ihre eigene Biographie immer wieder neu zum Gegenstand der Rekonstruktion und Reflexion machen, lernen sie die professionelle Haltung und Methoden einer Befremdung des Vertrauten. Sie eignen sich Kategorien und Methoden eines biographieorientierten Blicks an, sie bauen eine durch viele praktische Erfahrungen fundierte komplexe Kompetenz auf: Sie lernen biographische Prozesse wahrzunehmen und analytisch zu befragen,

Geschichten zuzuhören und aus dem Gehörten Deutungen zu entwickeln, die sich rekonstruktiv und zugleich analytisch-distanziert an den Selbst-Deutungen der Interaktionspartner orientieren.

In diesem doppelten Sinn bildet biographische Reflexivität eine komplexe Basiskompetenz für professionelle pädagogische und soziale Arbeit, die mit Biographien und ihren sozialen Kontexten zu tun hat, so unsere These. Dies gilt zunächst für alle denkbaren professionellen Felder, so unterschiedlich sie auch sein mögen. Die je konkreten Kontexte (Beratung, Erwachsenenbildung, Schule usw.) sind jedoch in die Reflexion biographischer Prozesse stets einzubeziehen und auf ihre besondere Logik hin zu untersuchen (zur Debatte um Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern vgl. Combe/Helsper 1996).

Selbst organisiertes Lernen

Im Rahmen des Projektverbundes hat uns besonders die Frage interessiert, wie selbst organisiertes Lernen (SOL) im Kontext unserer Fortbildung relevant wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernprozesse in unserem Fall im institutionellen Kontext einer Erwachsenenbildungseinrichtung stattfinden. Die konkrete Institution (das Evangelische Bildungszentrum Bad Bederkesa) zeichnet sich durch eine Praxis aus, die der Selbstorganisation der Lernenden einen hohen Stellenwert einräumt und deshalb einen unterstützenden Rahmen für SOL bereitstellt. Das Konzept der Fortbildung eröffnet einen weiteren Rahmen für SOL, da die Biographieorientierung nicht nur Inhalt, sondern zugleich Arbeitsprinzip der Fortbildung ist. Dies bedeutet auf der Ebene des Lernarrangements, dass Lernräume geschaffen und Methoden eingesetzt werden, die auf die Eigenaktivität der Teilnehmenden setzen. Dieses Prinzip ist in der konstruktivistischen These begründet, dass Lernprozesse ausschließlich von den Lernenden "erbracht" werden, und ebenso im biographischen Ansatz, der davon ausgeht, dass Bildungs- und Lernprozesse komplexe zeitlich strukturierte Sinnkonstruktionen sind, die sich in den Erfahrungsgeschichten der Subjekte bilden.

Ein zentrales Beispiel für SOL in der Fortbildung ist das Praxisprojekt, das die Teilnehmenden im Laufe der Fortbildung entwickeln. Hier bringen die Teilnehmenden ihre individuellen Interessen und Perspektiven ein und übernehmen auch die Verantwortung, ihr Projekt selbstständig und jenseits der Präsenzzeiten der Fortbildung in ihrem eigenen beruflichen Feld zu entwerfen und durchzuführen. Dabei geht die Möglichkeit zur Selbst-

definition des Projekts so weit, die fakultative Aufgabenstellung zurückzuweisen bzw. umzudeuten, z. B. indem die Reflexion der eigenen biographischen Situation als "Projekt" erklärt wird ("Ich bin mein eigenes Projekt"). Trotz der positiven Erfahrung mit der Projektarbeit ist jedoch kritisch anzumerken, dass es auch Situationen gibt, in denen sich Teilnehmende durch die Anforderung überfordert gefühlt haben und auch die angebotene Hilfestellung durch das Team oder Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten in der Peergroup nur begrenzt nutzen konnten.

Neben der projektförmigen Arbeit spielt ein zweiter Aspekt von SOL im Kontext unserer Fortbildung eine zentrale Rolle: die soziale Dimension des Lernens und kollektive Lernprozesse. Selbstorganisation von Lernprozessen bedeutete in unserer Fortbildung ganz wesentlich eine soziale und kommunikative Organisation von wechselseitigen Erfahrungs-, Reflexions- und Beratungsprozessen (in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen). Zwar ist die soziale Dimension für jede Form von Lernen relevant, auch wenn dies im Alltag vielfach übersehen wird oder als selbstverständlich gilt, in Weiterbildungseinrichtungen kommt ihr allerdings eine besonders hohe Bedeutung zu. Hier ist das Lernen in Gruppen gewissermaßen die Normalform, und sie wird durch reflektierte Methoden und Lernarrangements systematisch unterstützt.

In der Diskussion um SOL dagegen wird der soziale Aspekt eher am Rande thematisiert, z. B. im Zusammenhang mit Überlegungen zu Lernsituationen, die immer soziale Situationen sind, oder Lernorten, die ebenfalls erst durch die (interaktive) Tätigkeit lernender Subjekte zu solchen werden (vgl. Kirchhöfer 2004). Auf der Ebene didaktischer Lernarrangements und Methoden der Unterstützung von Lernprozessen wird Selbstorganisation in der Regel als Prinzip der Selbststeuerung der Lerntätigkeit aus der Perspektive des individuellen Subjekts beschrieben. Zweifellos folgt Lernen insofern einer individuellen Logik, als es immer eine konstruktive Leistung konkreter Subjekte ist und sich darin auch der Eigensinn individuell-biographischer Erfahrungs- und Sinnstrukturen artikuliert. Doch diese theoretische Einsicht bedeutet nicht, dass Lernen – im Sinn von Erweiterung und Umstrukturierung bestehender Handlungs- und Deutungsvermögen – notwendig in individualisierter Form erfolgt. Unsere These lautet: *Erfahrungen und die Konstruktion von Wissen und Sinn werden wesentlich interaktiv erzeugt. Lernen setzt einen sozialen Erfahrungsraum und einen geteilten Sinnhorizont voraus, doch diese sind nicht statisch, sondern werden im Lernprozess selbst aktualisiert, hergestellt, verschoben und verändert.* Das Prinzip, nach dem diese Prozesse ablauf-

fen, kann mit dem Begriff der "Selbstorganisation" beschrieben werden, da sich in der unvermeidbaren Offenheit und Unvorhersagbarkeit eines interaktiven Geschehens Inhalt und Verlauf des Lernprozesses immer selbstorganisiert vollzieht. Diese Dimension kann durch geeignete didaktische Konzepte wie Projektlernen oder Übungen zur biographischen Reflexion systematisch unterstützt werden.

5.4.2 Lernprozesse in der Projektentwicklung

Abschließend sollen Erfahrungen und Lernprozesse, die wir im Team gemacht haben, unter zwei Hinsichten vorgestellt werden: unsere Erfahrungen mit der Wissenschafts-Praxis-Kooperation und unsere Auseinandersetzung mit Begriff und Idee der "Lerndienstleistung".

Erfahrungen mit der Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Wichtige Lernprozesse in der Projektentwicklung betreffen die für unsere Arbeit spezifische Kooperation zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. Aus den vielschichtigen Erfahrungen, die wir in diesem Zusammenhang machen konnten, halten wir hier einige Punkte fest:

- Es war möglich, wechselseitig die unterschiedlichen berufsbiographischen und fachlichen Perspektiven kennen zu lernen und miteinander "ins Gespräch" zu bringen, so dass alle Beteiligten ihren Erfahrungshorizont erweitern, eingefahrene Sichtweisen hinterfragen und neue Perspektiven entwickeln konnten. Kurz gesagt: Wir haben viel voneinander und miteinander gelernt. Viele Lernprozesse liefen "nebenher" und blieben implizit bzw. wurden erst im Rückblick von den Subjekten als solche interpretiert.
- Die inhaltlichen Diskussionen wurden von den Teammitgliedern auch explizit als ein Qualifizierungskontext verstanden und genutzt, in dem Erwachsenenbildungspraxis reflektiert und mit theoretischen Diskussionen aus Erziehungs- und Sozialwissenschaft verbunden werden konnte, mit dem Ziel, die eigene professionelle Tätigkeit im jeweiligen Feld zu fundieren und weiterzuentwickeln. Umgekehrt wurde es möglich, theoretische Begriffe und Konzepte mit professionellem Wissen und Erfahrungen zu konfrontieren, zu überdenken und weiterzuentwickeln.
- Derartige Lern- und Qualifizierungsprozesse sind jedoch voraussetzungsvoll. Verschiedene Ressourcen waren erforderlich, um eine sol-

che Kooperation zu ermöglichen und einen neuen Erfahrungs- und Lernraum zu eröffnen: zeitliche und finanzielle Ressourcen für gemeinsame Arbeitstreffen und informelle Begegnungen sowie kommunikative und biographische Ressourcen, um die gemeinsame Arbeit zu gestalten, um Interessen zu artikulieren und weiter zu entwickeln und auch Situationen zu bewältigen, in denen unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungshaltungen aufeinander trafen und nicht "glatt" miteinander zu vereinbaren waren. Wichtig war in unserem Team das biographisch begründete Interesse der "Praktikerinnen" an wissenschaftlichem Wissen und einer kritischen Auseinandersetzung mit Wissenschaft sowie umgekehrt das Interesse der "Wissenschaftlerinnen" an Einsichten in Bildungspraxis und an dem darin enthaltenen Praxiswissen sowie an der Erprobung eigener Konzepte und Kompetenzen in der praktischen Bildungsarbeit.

- Ressourcen wurden jedoch nicht nur verbraucht, sondern auch erhalten und neu gebildet. Über das Projekt hinausgehende Ressourcen sind sowohl bei den beteiligten Personen (für ihre fachlichen Kompetenzen und Berufsperspektiven) gebildet worden als auch im Hinblick auf den Kooperationszusammenhang selbst, der im Sinne einer Netzwerkbildung auch nach Projektabschluss als Basis für weitere Projekte genutzt werden wird. Darüber hinaus wurden Kontakte und Kooperationsperspektiven mit anderen Institutionen und Personen durch die Wissenschafts-Praxis-Kooperation angeregt. Die Nachhaltigkeit dieser Wirkungen wird erst im zeitlichen Abstand beurteilt werden können.
- Eine weitere wichtige Voraussetzung für Lernprozesse im Projekt war die geteilte Praxis. Ein zentraler Fokus der Wissenschafts-Praxis-Kooperation war die von allen Teammitgliedern gemeinsam, wenn auch mit unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortungen durchgeführte Bildungsarbeit. Der Austausch von Perspektiven erfolgte also nicht abstrakt im gemeinsamen "Sprechen über", sondern im konkreten gemeinsamen Tun, im Bezug auf eine Arbeit, die einen geteilten Erfahrungs- und Lernraum für alle Beteiligten geschaffen hat. Allerdings blieb diese geteilte Praxis insofern ungleichgewichtig, als die "Wissenschaftlerinnen" mehr an der Bildungspraxis teilnehmen konnten als umgekehrt die "Praktikerinnen" Gelegenheit hatten, die wissenschaftliche Praxis zu erfahren. Dies war eher punktuell möglich (z. B. durch gemeinsame Arbeit an den Forschungsfragen oder durch Arbeitstreffen in der Universität, bei denen die Alltagspraxis der Wissenschaftlerinnen eher beiläufig wahrnehmbar wurde). Für dieses Un-

gleichgewicht waren vor allem äußere Bedingungen verantwortlich, insbesondere zeitliche Ressourcen und die Einbindung in die jeweiligen beruflichen Kontexte.

- Der zuletzt genannte Aspekt der unterschiedlichen beruflichen Kontexte führt zu einer weiteren wichtigen Erfahrung: Die Art unserer Kooperation wurde nicht allein durch die persönlichen Interessen und Ressourcen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen bestimmt, sondern auch durch die unterschiedlichen, zuweilen gegenläufigen institutionellen Arbeitskontexte und die darin gebildeten professionellen Habitus. Eine zentrale Erfahrung unserer Kooperation ist, dass die unterschiedlichen Logiken der beteiligten Arbeitsfelder bis zum Schluss unsere Arbeit strukturiert haben. Die Logiken der Bildungspraxis und der wissenschaftlichen Praxis unterscheiden sich in wichtigen Aspekten der konkreten Tätigkeitsstrukturen und Handlungsrouninen, der verfügbaren zeitlichen Rahmen und Flexibilitäten, der Anerkennungsstrukturen und Selbstverständnisse. Diese Logiken sind primär in den institutionellen Kontexten verankert, sie werden aber auch durch die biographischen Perspektiven der handelnden Subjekte getragen und re-produziert.

Eine Erfahrung aus unserer Projektentwicklung ist z. B., dass die zeitlichen Ressourcen, besonders für die Kommunikation über die dokumentierten Materialien der teilnehmenden Beobachterin von den Praktikerinnen nicht im vergleichbaren Maße aufgebracht werden konnten wie von den Wissenschaftlerinnen. Aber auch wenn der Zeitrahmen für diese reflexiven Schleifen häufig begrenzt werden musste (da andere Arbeitsanforderungen "drängten" bzw. die Logik des Arbeitsablaufs in der Institution derartige Reflexionsphasen allenfalls am Rande zuließ), gelang es doch punktuell und mit Dauer der Kooperation öfter und erfolgreicher, im Team gemeinsam an der Interpretation von empirischem Material aus dem Projektzusammenhang zu arbeiten.

Angesichts dieser unterschiedlichen Aspekte der Wissenschafts-Praxis-Kooperation ist es schwer, deren Gewinn auf einen Nenner zu bringen. Erfahrungen wurden auf unterschiedlichen Ebenen gemacht, die nicht immer sofort identifiziert und differenziert werden konnten. Beide Perspektiven bzw. die – gelegentlich auch spannungsreichen – Diskussionen zwischen ihnen sind in die Ausarbeitung des Fortbildungskonzepts eingegangen. Dies ist das zentrale Ergebnis der Wissenschafts-Praxis-Kooperation. Ein weiterer Gewinn besteht darin, dass

durch die Kooperation auch die Durchführung der Fortbildungen verbessert werden konnte. Schließlich haben die am Projekt beteiligten Personen für sich persönlich in einem hohen Maß von den Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten profitiert, die durch die konsequente Verschränkung von Wissenschaft und Praxis geschaffen wurden.

Das Projekt als "Neue Lerndienstleistung"?

Diskussionen über den Begriff "Lerndienstleistung" und damit verbundene bildungspolitische Implikationen wurden durch die Einbindung unseres Projekts in den Verbund angeregt. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen im Verbund und innerhalb unseres Projekts hat Klärungen ermöglicht, aber auch Fragen aufgeworfen. Die Dynamik unserer Diskussionen im Team führen wir retrospektiv darauf zurück, dass die Teammitglieder "Lerndienstleistung" aus unterschiedlichen Perspektiven betrachteten. Es lassen sich vier Perspektiven unterscheiden, die mit dem beruflichen Hintergrund sowie der fachlichen und institutionellen Verortung der Teammitglieder variieren.

(a) In einer *wissenschaftlichen Perspektive* stellt sich vor allem die Frage nach dem analytischen Gehalt des Begriffs "Lerndienstleistung" und nach seinem Gewinn gegenüber anderen, etablierten Konzepten der Disziplin. Eine normative Verwendung des Begriffs, die in vielen Fachpublikationen zu finden ist, erscheint aus wissenschaftlicher Sicht demgegenüber wenig überzeugend. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext gibt es seit einiger Zeit eine kritische Auseinandersetzung mit dem Dienstleistungsbegriff im Bereich der Sozialen Arbeit (Bauer 2001; Hanses 2001; Olk/Otto/Backhaus-Maul 2003; Schaarschuch 1996, 2003). Hier hat der Begriff vor allem die Funktion gehabt, den traditionellen Begriff der "Hilfe" kritisch zu beleuchten und ggf. zu ersetzen. Während "Hilfe" oder "Fürsorge" eine ungleichgewichtige Beziehung sowie Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Professionellen und Hilfebedürftigen implizieren, verweist der Begriff der "Dienstleistung" auf ein Marktmodell, in dem der "Kunde" eine Dienstleistung "kauft" bzw. "konsumiert". Ähnlich wie im Modell des "Klienten" bzw. der "Anwaltschaft" – wird hier die Position des Adressaten Sozialer Arbeit in Richtung Autonomie verschoben. Problematisch am Dienstleistungsbegriff ist allerdings, dass sich der Charakter der Dienstleistung im (sozial-)pädagogischen Kontext von Dienstleistungen im herkömmlichen Sinn unterscheidet. Die Leistung, die erzielt werden soll – z. B. die Re-Organisation einer schwierigen biographischen Situation, die (erneute) Übernahme von Verantwor-

tung für das eigene Leben, die Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungskompetenz usw. –, wird nicht von der “Dienstleisterin” erbracht, sondern vom “Kunden” bzw. in der Interaktion zwischen beiden. Aus diesem Grund hat z. B. Schaarschuch ein spezifisches Dienstleistungsmodell für die Soziale Arbeit vorgeschlagen, in dem die Dienstleistung als interaktives “Erbringungsverhältnis” beschrieben wird (Schaarschuch 2003).

Im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung und anderer pädagogischer Disziplinen (z. B. Schulpädagogik) wird der Dienstleistungsbegriff – sieht man von vereinzelt auftauchendem Begriff ab (vgl. Kapitel 6 in diesem Band) – bislang eher marginal verwendet. Hier tritt er in Konkurrenz mit etablierten Begriffen wie “Bildung” und “Bildungsangebot”. Sofern er sich auf die Angebotsseite von Bildungsinstitutionen bezieht, kann er genutzt werden, um Marktverhältnisse zu beschreiben – etwa die Frage, inwiefern das Bildungssystem und einzelne Bildungsinstitutionen eine Dienstleistung für andere Systeme und Institutionen (z. B. für das Beschäftigungssystem und einzelne Betriebe; vgl. Schönfeld/Stöbe 1995) anbieten oder für “Kunden” auf dem Weiterbildungsmarkt die angebotenen Leistungen transparent machen. Allerdings reicht der Dienstleistungsbegriff weder aus, um Bildungsangebote in allen Dimensionen angemessen zu beschreiben (vor allem die gesellschaftlichen und kulturellen Aufträge, die nicht im Modell von Angebot und Nachfrage aufgehen, bleiben ausgeblendet; s. u.), noch erst recht, um Bildungs- und Lernprozesse von Subjekten analytisch zu erfassen. In dieser Hinsicht erscheint die Verknüpfung von “Dienstleistung” und “Lernen” sogar irreführend, denn der Dienstleistungsbegriff legt zunächst einmal nicht nahe, dass die “Leistung” auf Seiten der “Kunden” erbracht wird (s. o.), während der Lernbegriff, insbesondere in seiner konstruktivistischen Variante, vor allem aber der Bildungsbegriff ein klares und theoretisch differenziertes Verständnis davon formulieren, dass es sich um eine Aktivität und Leistung, um einen Prozess der Selbst-Bildung der lernenden Subjekte handelt. Auch die kritische Tradition des Bildungsbegriffs, die in der Idee der Subjektbildung begründet ist, fehlt dem Dienstleistungsbegriff vollkommen. Bildung dagegen geht weder in messbaren “Leistungen”, noch in “Dienstleistungen” und Angebots-Nachfrage-Passungen auf, sondern setzt dieser Sicht ein Moment von Eigensinn und Widerständigkeit, von Nicht-Artikulierbarem entgegen, das sich jeder Messbarkeit und Bewertung entzieht. In analytischer Hinsicht hat der Begriff der Lernleistung also einen eng begrenzten Wert. Wissenschaftlich interessanter, als ihn zur Analyse- oder Beschreibungskategorie zu machen,

wäre es, seine Verwendung selbst zum Gegenstand von Forschung zu machen, also den Diskurs um den Dienstleistungsbegriff in pädagogischen Kontexten kritisch zu analysieren.

(b) Anders stellt sich die *Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen* dar, die in unserem Team durch die beiden Kooperationspartnerinnen und ihre Kenntnis des Feldes vertreten war. Für Institutionen, die mit ihren Angeboten auf dem Bildungsmarkt in Konkurrenz zu anderen treten und ökonomisch handeln, gehören die mit dem Dienstleistungsbegriff verbundenen Problemstellungen seit langem zum Alltagsgeschäft. Die Begrifflichkeiten – ob Kunden- oder Teilnehmerorientierung, ob Bildungsangebot, Beratung oder Lerndienstleistung – erscheinen unter dieser Perspektive allerdings sekundär. Weiterbildungseinrichtungen verstehen ihre Arbeit als Leistung, die ohne Weiteres unter einer Dienstleistungsperspektive beschreibbar ist, auch wenn dieser Begriff keine wichtige Rolle in der Selbstbeschreibung der Institutionen spielt. Die Passung des Dienstleistungsbegriffs gilt für eine Reihe von Aktivitäten, Angeboten und Arbeitsprinzipien – Orientierung an den Teilnehmenden/Kunden und am Markt, ergebnisoffenes Arbeiten, Partizipation usw. – auch der klassischen Weiterbildungseinrichtungen. Allerdings reicht auch hier der Dienstleistungsbegriff nicht aus, um die Arbeit der Institutionen zu beschreiben. Das Selbstverständnis vieler Weiterbildungseinrichtungen erschöpft sich nicht darin, eine Dienstleistung zu erbringen, sondern orientiert sich darüber hinaus an der Ermöglichung von Bildungsprozessen und einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag, die sich mit Kosten-Nutzen-Kalkülen und Marktlogiken nicht fassen lassen – etwa an der traditionellen Idee einer "Bildung für alle" oder der "Volksbildung", der politischen Bildung, der Bildung zur/von Demokratie usw. Die Relevanz der unterschiedlichen Orientierungen variiert mit der Form der Weiterbildungseinrichtung und ihrem Auftrag. Hier stellt sich auch die Frage, wer denn die Abnehmer(innen) oder Kund(inn)en sind – individuelle "Lerner(innen)", Betriebe, Institutionen, "die" Gesellschaft? Diese Frage erhebt sich insbesondere dann, wenn es um Angebote zur kulturellen oder politischen Bildung geht, die aus öffentlichen Mitteln subventioniert werden und sich in einer ausschließlich am Markt orientierten Logik von Angebot und Nachfrage kaum realisieren ließen.

(c) Eine dritte Perspektive ergibt sich aus der *Praxis von Bildungsprozessen bzw. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen*. Hier stellt sich die Frage, ob der Begriff der Lerndienstleistung geeignet ist, um pädagogische Prozesse und Lehr-Lern-Verhältnisse zu beschreiben oder neu zu profilie-

ren. Die Antwort hängt, so unsere These, von der Art der Bildungsinstitution und der dort entwickelten Lernkultur ab. In Weiterbildungsinstitutionen, die ohnehin mit dem Prinzip der Teilnehmer- und Lebensweltorientierung arbeiten und sich als "lernerorientiert" verstehen wie die Institutionen, mit denen wir kooperiert haben, fügt der Dienstleistungsgedanke auf dieser Ebene nichts prinzipiell Neues hinzu. In eher verschulden Kontexten, die mehr an Lehre als an Lernen ausgerichtet sind, kann die Dienstleistungsidee dagegen eine Stärkung der Position der Lernenden signalisieren, die entscheiden, welche Angebote attraktiv sind und welche nicht, für welche sie bereit sind zu zahlen. Dabei stellt sich allerdings die Frage, wie diese Profilierung in der konkreten Situation umgesetzt wird, wenn der pädagogische Prozess tatsächlich beginnt. Es ist mindestens eine offene Frage, ob die interne Struktur von Lernverhältnissen über eine Dienstleister-Kunden-Relation angemessen erfasst wird, welche Bewertungskriterien für einen gelungenen Bildungsprozess entwickelt werden und inwiefern diese beispielsweise über "Kundenzufriedenheit" – ein zumindest einseitiges Evaluationskriterium – hinausgehen (sollten).

Die Rolle pädagogischer Professioneller als "Lerndienstleister" scheint, so zumindest die Erfahrungen in unserer Fortbildungspraxis, eher auf der Ebene institutionellen Handelns (s. zweite Perspektive) formulierbar zu sein als auf der Ebene der konkreten Bildungspraxis. Auf dieser Ebene war das Selbstverständnis der Teamerinnen in unserem Projekt primär durch ein konstruktivistisches Verständnis von Lernprozessen geprägt: Darin sehen sich die Professionellen als kompetente Begleiterinnen, die Lernprozesse durch geeignete Methoden und Arrangements ermöglichen, die aber keinen direkten Zugriff auf das Lernen der Teilnehmenden selbst haben. Dieses bleibt eine prinzipiell unverfügbare Leistung der lernenden Subjekte. Die Zusammenziehung der beiden Begriffe "Dienstleistung" und "Lernen" könnte nun gerade auf der Ebene der konkreten Bildungspraxis in die Irre führen und genau diesen Gedanken wieder abschwächen, da der Begriff suggeriert, dass Lernen durch die Lerndienstleister geleistet wird und nicht durch die Kunden.

(d) Die vierte Perspektive auf den Dienstleistungsbegriff ist eine *bildungs- und gesellschaftspolitische Sicht*. Hier stellt sich die Frage nach den Konsequenzen einer Idee oder Politik, die Bildungsprozesse systematisch in eine Marktlogik einrückt. Welches ist der gesellschaftliche Nutzen? Welche Risiken und Verkürzungen sind damit verbunden? Welche Konsequenzen die Umwandlung von Bildung bzw. Bildungsangeboten in eine

frei handelbare Ware für die Zivilgesellschaft haben könnte, wird aktuell im Zusammenhang mit dem General Agreement on Trade in Services (GATS) diskutiert. Kritiker(innen) halten entgegen, dass Bildung ein Menschenrecht und keine Ware sei. Auch für die mit uns kooperierenden Institutionen spielte die bildungspolitische Perspektive eine Rolle. Für den Verein Freie Altenarbeit, der als Basisinitiative entstanden ist und seinem Selbstverständnis nach Bildungsräume eröffnen will, in denen gesellschaftliche Prozesse und Widersprüche kritisch reflektiert werden können, ebenso wie für das Evangelische Bildungszentrum ist die Möglichkeit einer zweckfreien und nicht an ökonomischem Erfolg gemessenen Bildung ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit.

Wir denken, dass die in unserem Projektteam artikulierten Perspektiven von allgemeiner Bedeutung sind und zur Ordnung des Diskurses über "Neue Lerndienstleistungen" genutzt werden können. Unsere These lautet, dass *der Begriff "Lerndienstleistung" ohne die Berücksichtigung der jeweils gewählten Perspektiven und Hintergründe nicht angemessen diskutiert und bewertet werden kann*. Dass wir selbst zu keinem abschließenden Ergebnis gelangt sind, welche Relevanz das Konzept der "(neuen) Lerndienstleistung" für das Projekt "Pädagogische Biographiearbeit" hat, reflektiert vielmehr in gewisser Weise die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion, in der dieser Begriff heterogen, unscharf und in einigen Bereichen gar nicht verwendet wird.

Die Frage, ob und wie die in diesem Band versammelten Projekte neue Lerndienstleistungen darstellen bzw. ob sich mit dieser Charakterisierung ein langfristig tragfähiges Konzept verbindet, ist offen und wird vermutlich je nach gewählter Perspektive unterschiedlich eingeschätzt. "Neu" an unserer Lerndienstleistung ist vielleicht der Aspekt, dass wir unterschiedliche Perspektiven und Arbeitsfelder – Wissenschaft und Bildungspraxis, eine etablierte Weiterbildungseinrichtung, eine Basisinitiative und universitäre Institutionen – in einem gemeinsamen Arbeitsvorhaben zusammengebracht haben. Damit wurden neue Perspektiven eröffnet, neue Erfahrungen ermöglicht, aber auch neue Fragen aufgeworfen. Die von uns formulierten Thesen verstehen sich nicht als abschließende Klärungen, sondern als Reflexionen der Diskussion um den Begriff der Lerndienstleistung, die wir im Projektteam geführt haben. Wir hoffen, dass sie zum kritischen Nach- und Weiterdenken einladen.

6 Neue Lerndienstleistungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – Erfahrung und Thesen

Ingeborg Schüßler und Christian M. Thurnes

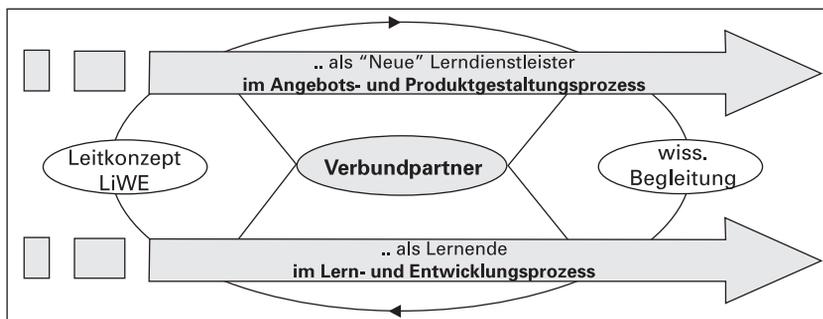
6.1 Anspruch und Design der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Projekte zur Entwicklung, Gestaltung und Durchführung Neuer Lerndienstleistungen wurden während der Projektlaufzeit wissenschaftlich begleitet.

Aufgrund der besonderen Merkmale des Projektverbundes und seiner Einordnung in den Programmbereich LiWE ergab sich für die Wissenschaftliche Begleitung ein doppelter Fokus. Dieser betrifft einerseits die Neue Lerndienstleistung selbst bzw. den Prozess ihrer Entwicklung und andererseits die Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Projektteams während der Phase der "Produktentwicklung", also der Konzeption und Erprobung des Lerndienstleistungsangebots (siehe Abbildung 26). Beide Blickwinkel sind hierbei durch die Leitlinien des Programmbereichs, die sich in den Projektanträgen der Projekte widerspiegeln, und die formative Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung (WiB) orientierend unterstützt.

Abbildung 26

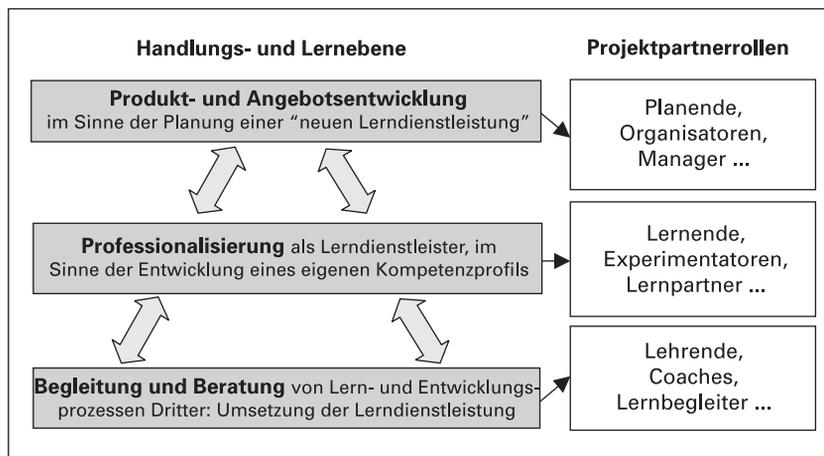
Doppelter Fokus der Wissenschaftlichen Begleitung



Im Projektverlauf erwies sich noch eine dritte Ebene für die Zusammenarbeit als relevant, die quasi indirekt im Verbund in Erscheinung trat. Es war die Praxisebene der Lerndienstleister selbst, die über die Berichte zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion wurde (Abbildung 27).

Abbildung 27

Drei Handlungsebenen im Projektverbund



Für die WiB ging es somit darum, diese drei Handlungs- und Lernebenen kontinuierlich vor dem Hintergrund der Projekt- und Programmziele in den Gestaltungs- und Reflexionshorizont der Teilprojekte zu heben. Durch die unterschiedlichen Handlungskontexte und die verschiedenen Rollen, in denen sich die Projektbeteiligten bewegten, ging es auch darum, sich die dadurch entstehenden Schwierigkeiten und Paradoxien bewusst zu machen. Fragestellung war dann z. B., wie die Lerndienstleistung gestaltet werden muss, um SOL zu ermöglichen, wie vor Ort beim Kunden konkret SOL unterstützt werden kann und schließlich noch, wie man selbst in der Rolle als Lernender mit selbst organisierten Lernangeboten umgeht, sprich wie auch der Verbund als selbst organisiertes Lernarrangement genutzt wird.

Die WiB versuchte die Projekte in diesem Prozess so zu unterstützen, dass die Projektbeteiligten in ihrem eigenen Entwicklungsprozess die lerntheoretischen Prinzipien ihrer zu gestaltenden Lerndienstleistungen gleichfalls selbst erleben. Für die Teilprojekte ging es zunächst darum,

eine Lerndienstleistung zu entwickeln, die den lerntheoretischen Prinzipien eines SOL gerecht wird. Der Prozess der Entwicklung der Lerndienstleistung hat aber auch Einfluss auf die beteiligten Mitarbeiter(innen) und die Organisationsstruktur der Lerndienstleister selbst. Denn die Beteiligten müssen sich z. B. nicht nur ihrer eigenen subjektiven Theorien zum Lernen und eingeschliffener Handlungsroutrinen bewusst werden, sondern auch in ihrer organisatorischen Struktur den Anforderungen einer innovativen Lerndienstleistung Rechnung tragen.

Aus diesem Grund war die WiB

- zum einen *prozess-, handlungs- und arbeitsfeldorientiert*: d. h. die Projektbearbeitung der Beteiligten wurde selbst als Lernprozess angesehen, da es um die Entwicklung eines neuartigen "Lernprodukts" ging, das zukünftig auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden sollte. Das Lernen erfolgte somit im Prozess der Arbeit. Daher war es notwendig, in einem prozessorientierten (formativen) Vorgehen einen direkten und permanenten Rückbezug von (Teil-)Ergebnissen der Evaluation an die Praxis zurückzumelden, damit diese Ergebnisse quasi als Korrektiv in den weiteren Projektablauf eingebunden werden konnten. Die WiB folgte somit dem Handlungsforschungsansatz, der die Arbeit in den Projekten problemerschließend zu unterstützen versuchte.
- Zum anderen fühlte sich die WiB den Prinzipien der *Selbstorganisation und Subjektorientierung* verpflichtet: In dieser Hinsicht ging es darum, dem Selbstorganisationsanspruch der Neuen Lerndienstleistungen gerecht zu werden und die Projektmitarbeiter(innen) zur selbstbestimmten Gestaltung ihres eigenen Arbeits- und Forschungsprozesses zu befähigen. Dazu eignen sich selbstevaluative Verfahren, weil sie die Beteiligten zu einer reflexiven Sicht auf den eigenen Lernprozess anregen und durch diesen Rückkopplungsmodus wesentlich zur Entwicklung einer lernenden Organisation beitragen. Es galt ebenso den subjektiven Kenntnisstand und die Bedürfnisse der Beteiligten einzubeziehen, wobei dabei die Orientierung am Einzelfall wichtiger war als die Generalisierung von Ergebnissen. Die WiB fühlte sich in dieser Hinsicht einem "Helfer-Berater-Modell" (vgl. Will/Winteler/Krapp 1987, S. 28 ff.) verpflichtet.

Aus dem doppelten Spannungsfeld zwischen einerseits selbst organisiertem kompetenzförderlichen Lernen (SOL) und der zu gestaltenden Lerndienstleistung und andererseits zwischen SOL und dem eigenen

Lern- und Entwicklungsprozess der Projektbeteiligten lassen sich einige charakteristische Lern- und Problemfelder identifizieren, die bereits in den Beiträgen der Gestaltungsprojekte am konkreten Fall illustriert wurden.

6.1.1 Anregung zu reflexivem Handeln und zur Qualitätssicherung

Um einen Blick auf den eigenen Lernprozess im Projekt und auf die eigenen Vorstellungen von Lernen und Lehren zu legen, regte die WiB zu Projektbeginn in einem Auftaktworkshop an, sich der eigenen Selbstbilder zu besinnen. Diese waren von Teilprojekt zu Teilprojekt entsprechend der unterschiedlichen Lernbiographien, Professionen und Erfahrungsschätze sehr verschieden und haben sich bei den einzelnen Projekten mehr oder weniger über den Projektzeitraum hinaus verändert.

Im weiteren Verlauf wurden die Projekte darin unterstützt, ihre Ziele zu explizieren und zu detaillieren. Diese Zieleexplikationen dienten nicht nur der Unterstützung der Projektbearbeitung, sondern auch der Definition eigener Lern- und Entwicklungsziele der Projektteams. Neben dem Herausarbeiten des innovativen Charakters der Lerndienstleistungen stellten sie auch die Grundlage für selbstevaluierendes Handeln dar und wurden sowohl in Dokumentationen als auch bei Verbundtreffen immer wieder aufgegriffen. Die Formen der Zieleexplizierung wurden projektspezifisch unterschiedlich gewählt – von Mindmaps mit Zielhierarchien bis hin zu phasenorientierten Beschreibungen von Einzelzielen.

Die Klärung formaler und inhaltlicher Bedingungen umfasste Aushandlungsprozesse bezüglich der Kooperation zwischen den gestaltenden Teilprojekten, der WiB und dem Programmmanagement von LiWE. Zu Projektstart gemeinschaftlich abgestimmte Leitlinien der Zusammenarbeit füllten sich erst im weiteren Verlauf mit Leben und konnten sich erst durch die aktive Zusammenarbeit und Diskussion konkretisieren.

Neben Verbundtreffen waren hierbei insbesondere auch bilaterale Gespräche in Form von Telefonaten und persönlichen Treffen von großer Bedeutung. Zusätzlich orientierend wirkte eine Online-Lern- und Arbeitsplattform, in der wesentliche Protokolle, Berichte, Kommentare etc. jeweils verbundöffentlich oder teilprojektspezifisch über die gesamte Projektlaufzeit hinweg dokumentiert wurden und die somit auch bzgl. der Prozesse eine ergebnissichernde Funktion übernahm.

Aufgrund der unterschiedlichen Lerninhalte und Zielgruppen innerhalb des Projektverbundes erfolgte auch die Bestimmung und Operationalisierung der Gegenstände bei der Entwicklung der Lerndienstleistungen projektindividuell. Unterstützung durch die WiB wurde hierbei auf Anfrage geleistet, was manche Teilprojekte stärker und andere weniger in Anspruch nahmen. Förderlich scheint hierbei die bewusst interdisziplinäre Zusammensetzung der WiB gewesen zu sein, die so nicht nur Unterstützung in didaktischen oder lerntheoretischen, sondern auch bei inhaltlichen Fragen, z. B. der Konstruktion einer Lernplattform, leisten konnte. Die projektspezifisch gestalteten Dokumentationen erlaubten über den Projektverlauf hinweg die Beobachtung der fortschreitenden Operationalisierung der jeweiligen Betrachtungsgegenstände – dies betraf z. B. das Umschwenken eines Projekts von einem relativ statischen CD-ROM-Konzept mit künstlicher Intelligenz auf ein eher dialogisches Online-Konzept oder auch die Reduzierung eines Bildungsbroking-Ansatzes zu Gunsten einer bedarfsorientiert individuellen Angebotsentwicklung in einem anderen Projekt oder den Verzicht auf eine ursprünglich avisierte Webpräsenz.

Insbesondere wegen des formativen Charakters der WiB sind die *Kriterien für selbstevaluierendes Handeln* qualitativer Art. Sie wurden bei Verbundtreffen und in der Gestaltung von Dokumentationsstrukturen in den Projektverbund rückgespiegelt und dadurch latent selbst erfahrbar, z. B.:

- Die “Unterstützung und Förderung von SOL der Teilnehmenden” – ein zentraler Aspekt Neuer Lerndienstleistungen – wurde im Projekt selbst durch Feedback und Bereitstellung von Informationsmaterial oder auch das Aufgreifen und Bearbeiten projektspezifischer Probleme und Fragestellungen in den Verbundtreffen zurückgespiegelt.
- Der “lernförderliche Einsatz neuer Medien” wurde im Verbund anhand der Plattform als exemplarisches Arbeits- und Kommunikationstool veranschaulicht und erlebbar.
- Die “Mitgestaltung von kompetenzorientierten Lernkulturen” – ein Aspekt, dem sich laut Ausschreibung auch Neue Lerndienstleistungen verpflichtet fühlen sollten – wurde durch die WiB z. B. durch die kontinuierliche Reflexion der Projektziele im Hinblick auf den eigenen pädagogischen Anspruch angeregt. Auch wurden verschiedene Organisationstools oder selbstevaluative Instrumente zur Reflexion der eigenen Lernkultur in der Plattform bereit gestellt.

Es ging also auch darum, die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse des BMBF-Programms "LKK" insbesondere aus dem Programmbereich "LiWE" so in die Praxis zurückzuspiegeln, dass die Projektteams diese selbst als Reflexionskriterien ihrer eigenen Arbeit verstehen – also z. B. die Frage, wie ihre eigene Lerndienstleistung SOL in den Unternehmen und bei den Kunden ermöglicht oder zu einer kompetenzorientierten Lernkultur anregt. Durch die gänzlich unterschiedlichen Projektinhalte haben diese Kriterien in den Projekten verschieden starke Bedeutung, so ist z. B. der lernförderliche Einsatz neuer Medien im Projekt "TOOLBOX" wesentlich stärker ausgeprägt als die Mitwirkung beim Aufbau regionaler Lerninfrastrukturen – beim Projekt "Kugelhaus" ist dies hingegen umgekehrt.

6.1.2 Informationen gewinnen und auswerten

Als wesentliche Quelle um Informationen zu gewinnen standen der WiB im Projektverlauf die Projektbeteiligten selbst zur Verfügung. Dabei wurde versucht, die Auswahl der Erhebungsmethoden symbiotisch in die Abläufe der Projektbearbeitung einzubetten (z. B. durch die Vereinbarung bestimmter Dokumentationsformen, die einerseits der Projektbearbeitung und andererseits der Datenerhebung zu Gute kommen).

Primäre Datenerhebungsmethode war die Dokumentenanalyse. Sie bezog sich auf die jeweils projektspezifisch vereinbarten Dokumentationsbestandteile und die Zwischenberichte der Projektteams sowie gemeinschaftlich erarbeitete Ergebnisdokumente in Projekttreffen. Darüber hinaus wurden auch schriftlich fixierte Besprechungsprotokolle, E-Mail-Verkehr, Telefonnotizen etc. herangezogen. Des Weiteren hatte die WiB beschlossen, mittels Interviews auch die eher persönliche Sicht der einzelnen Hauptprojektbearbeiter(innen) zu erfassen. Diese Zugangsform zielte ebenso auf emotionale und situative Individualdaten ab, die die eher formalisierten und egalisierten Daten der Berichterstattung vervollständigen. Eine abschließende Befragung erfolgte mittels eines elektronischen Fragebogens.

Insgesamt orientierte sich die WiB in ihrem Ablauf an einer "begründungsorientierten, prozessbegleitenden, primär qualitativen Selbstevaluation" (Heiner 1988, S. 11), wobei sich die einzelnen Schritte an das Modell von König (2000, Abbildung 28) anlehnten.

Abbildung 28

Evaluationsschritte (nach König 2000)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ziele festlegen	Bedingungen klären	Gegenstand bestimmen	Gegenstand operationalisieren	Kriterien entwickeln	Informationsquelle auswählen	Methoden entwickeln	Daten erheben, auswerten	Qualität beurteilen	Ergebnisse verwerten
Warum?	Wann?	Was?	Was genau?	Worauf hin?	Wen?	Wie?	Wie?	Wie gut?	Wozu?

6.2 Erkenntnisse hinsichtlich der Wissenschaftlichen Begleitung und Paradoxien der Projektförderung

Die vergangene Projektarbeit hatte die zentrale Bedeutung der WiB deutlich werden lassen, was auch aus den Befragungsergebnissen der Projektpartner hervorging. Zum einen konnten die Gestaltungsprojekte konkret bei einzelnen Umsetzungsschritten ihrer Projektidee unterstützt sowie bei auftretenden Problemen beraten werden, zum anderen wurden sie dazu angeregt, den eigenen Entwicklungsprozess vor dem Hintergrund einer kompetenzbasierten Lernkultur zu reflektieren und entsprechend zu transformieren.

Die gewonnenen Erkenntnisse im Verbund sind somit auf verschiedenen Ebenen angesiedelt:

- auf der Ebene der jeweiligen Gestaltungsprojekte – erläutert in den vorangehenden Beiträgen,
- auf einer aggregierten und zusammengefassten Verbundebene – dargestellt und erläutert in Kapitel 6.4,
- auf der Ebene der WiB hinsichtlich der Begleitung und Unterstützung der Gestaltungsprojekte “Neue Lerndienstleistungen”.

Für den letzten Punkt lassen sich aufgrund von Beobachtung und Befragung folgende Aspekte als vermutlich wesentliche begünstigende Einflüsse für die geschilderten Entwicklungen benennen:

- Kooperation und Kommunikation im Verbund:
Trotz (oder gerade wegen) der gänzlich unterschiedlichen Themen der einzelnen Lerndienstleistung führte die Zusammenarbeit und der Austausch im Verbund zu einer abstrahierteren und methodischeren Sicht auf das eigene Gestaltungsprojekt und eröffnete somit eine weitere Dimension der Selbstreflexion.
- Formative Evaluation durch die WiB:
Die formative Evaluation durch die WiB umfasste sowohl fachlich-inhaltliche als auch didaktisch-methodische Aspekte. Die Zusammenarbeit mit der WiB wurde von den meisten Projekten als produktive und anregende Bereicherung empfunden. Insbesondere auch die Bestätigung oder Sicherung neuer eigener Reflexionsergebnisse war Gegenstand dieser Zusammenarbeit.
- Vielfältige Beratungsangebote:
Weitere Unterstützungs- und Beratungsangebote der WiB sowie die stark auf Reflexion und Selbstevaluation ausgerichteten Verbundtreffen sind mit hoher Sicherheit ebenfalls Ermöglicher der geschilderten Entwicklungsprozesse gewesen. Dabei erfolgte die Beratung auf unterschiedlichen Ebenen. Sie umfasste z. B. die Lernberatung im Hinblick auf Fragen zum Projektmanagement oder zum Umgang mit unerwarteten Problemen in der Projektdurchführung, die Organisationsberatung im Hinblick auf Möglichkeiten des Wissensmanagements im Projekt oder der Analyse der eigenen Lernkultur oder auch der Programm- bzw. Angebotsberatung im Bereich der Entwicklung konkreter Module.
- Erleben von Methodik und SOL-Förderern durch die WiB:
Ein weiterer wesentlicher Ermöglichungsfaktor für die dargestellten Entwicklungsprozesse ist das Erleben von Methodik und SOL-förderlichen Aktivitäten und Rahmenbedingungen durch die Projektbeteiligten der Gestaltungsprojekte. Die Arbeit der WiB war so ausgerichtet, dass die Projektbeteiligten die Möglichkeit hatten, Methoden und Lernprozesse in ihrer Zusammenarbeit mit der WiB zu erleben und kennen zu lernen, die sie dann in der eigenen Organisation und bei der Entwicklung der eigenen Lerndienstleistung nutzten.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse und Erkenntnisse sowohl hinsichtlich der einzelnen Gestaltungsprojekte als auch hinsichtlich des gesamten Projektverbundes muss allerdings der Hintergrund der Projektförderung berücksichtigt werden, der zu paradoxen Anforderungen führen kann.

Der Vorteil einer Projektförderung liegt nämlich darin, dass man entlastet vom Handlungsdruck der Existenzsicherung eine Idee am Markt erproben kann und dadurch die Chance bekommt, das zukünftig anzubietende Produkt bzw. Angebot zu verbessern, indem Fehler ohne größere Konsequenzen gemacht werden können und aus den überwundenen Schwierigkeiten gelernt werden kann. Aber damit entsteht auch gleichzeitig ein Problem, weil die Lerndienstleister ihr Angebot zu günstigeren Konditionen anbieten können, als wenn sie dieses unter betriebswirtschaftlichem Aspekt (Gewinn und Profit) auf dem Markt verkaufen müssten. Es ist anzunehmen, dass dieser Wettbewerbsvorteil und die Projektsituation die Lerndienstleister während der Entwicklungsphase vor deutlich andere Probleme stellen als in der Phase, in der die Lerndienstleistung vermarktet werden muss (so bleiben Themen des Weiterbildungsmanagements wie z. B. Marketing oder Kostenkalkulation in der Projektphase zunächst noch weitgehend außen vor). Allerdings schafft die Projektsituation auch Beobachtungsräume, wie sie in der Realität gar nicht gegeben sind, wodurch nicht nur Teilbereiche und Funktionsmechanismen des Weiterbildungsmarkts transparenter, sondern auch Entwicklungspotenziale für Weiterbildungseinrichtungen (WBE) sichtbar werden. Dieser Projektfekt lässt sich z. B. an zwei begleiteten Projekten veranschaulichen:

Im Projekt "FLinK" wurde der Kontakt zu den Firmen, in denen die Lerndienstleistung angeboten wird, dadurch hergestellt, dass ein Ansprechpartner aus einem Verband, in dem die Betriebe organisiert sind, als "Gatekeeper" genutzt wurde. Dadurch, dass sich Unternehmen bereit erklären, kostenlos eine Lerndienstleistung in Anspruch zu nehmen (abgesehen von den indirekten Kosten wie z. B. Mitarbeiterfreistellung), ergibt sich die Paradoxie, dass das Angebot noch vor der eigentlichen Bedarfsermittlung existierte. Das führte dann auch zu verzerrten Interessenslagen zwischen Lerndienstleister, Geschäftsführung und Beschäftigten und es stellte sich die Frage. Wer ist eigentlich der Kunde der Lerndienstleistung?

Hinzu kommt, dass die Lerndienstleistung in diesem Falle noch mit dem Tagesgeschäft der Betriebe konkurriert. Es wäre etwas anderes, wenn Probleme, die im Tagesgeschäft regelmäßig auftauchen, von Seiten der Geschäftsleitung und der Beschäftigten als solche wahrgenommen würden und ein Veränderungsbedarf artikuliert würde, der den Einsatz der Lerndienstleistung plausibel begründet. Also wenn ein Nutzen auf personeller und ökonomischer Ebene gesehen wird. So entstand das Problem, die Lerndienstleistungsidee umsetzen zu wollen, also ein Angebot zu of-

ferien und dafür den Bedarf in einem Unternehmen erst noch aufdecken zu müssen. Die Arbeit mit den Beschäftigten hat schließlich dazu geführt, dass diese über akute Handlungsprobleme zu reflektieren begannen, die ja zunächst arbeitsstrukturell und ökonomisch motiviert und nicht bildungstheoretisch reflektiert waren. Das Projekt befand sich in dem Dilemma, die angebotsorientierte Bedarfserschließung hin zu einer nachfrageorientierten zu verschieben, um damit den Bedürfnissen in den Betrieben gerecht zu werden und gleichzeitig die ursprünglich anvisierte Lerndienstleistungsidee – die Lernkulturanalyse und das Bildungsbroking – nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Lerndienstleistung musste sich nämlich nicht nur im zukünftigen Geschäftsfeld legitimieren, also bei den Betrieben, sondern auch noch gegenüber dem Fördergeldgeber. Dennoch eröffnete diese Situation eine Reihe von Lernchancen.

Dass es während der Projektförderung zu anderen Schwierigkeiten kommt als möglicherweise in der zukünftigen Umsetzungsphase, hat auch das Projekt "Kugelhaus" erfahren. Die Lerndienstleistungsidee in diesem Projekt war an die Kooperation mit dem Arbeitsamt geknüpft, in der Weise, dass dieses Weiterbildungsmaßnahmen mit arbeitslosen Akademikern fördern sollte. Wäre die Qualifizierungsmaßnahme wie ursprünglich vorgesehen durch das Arbeitsamt abgesichert gewesen, hätte sich die Lerndienstleistung ganz auf die Phase der Lernberatung, Projektumsetzung mit den Arbeitslosen und Begleitung konzentrieren können. Die tatsächliche Umsetzung des Gestaltungsprojektes hakte aber genau an den Voraussetzungen des Projektes, die im konkreten Fall entgegen der Annahmen nicht gegeben waren. Im Nachhinein lag hierin ein Lernprozess im Projekt selbst, nämlich die Erkenntnis, dass vor der Umsetzung die notwendigen Rahmenvoraussetzungen mit einkalkuliert und mögliche alternative Herangehensweisen entwickelt werden müssen, vor allem, wenn eine Lerndienstleistung von der Zuwendung öffentlicher Mittel und damit von politischen Entscheidungen abhängig ist. Auch hier wird die Frage nach dem Kunden der Lerndienstleistung schwierig: Sind es die Arbeitsagenturen, die die finanzielle Förderung von Qualifizierungsmaßnahmen lediglich vom Erfolg der Arbeitsvermittlung abhängig machen oder sind es die arbeitslosen Akademiker, die mittels einer innovativen Idee in einen generationsübergreifenden Lernprozess treten, ihre Kompetenzen weiter entwickeln und über den Prozess der Lernbegleitung Selbstvertrauen in ihr Wissen und Können zurück gewinnen. Die Lerndienstleistung steht dann vor der Entscheidung, ob sie sich als Behördenlieferant versteht oder bspw. als Systemlieferant zur Entwicklung regionaler und generationsübergreifender Lernprojekte. Damit werden

spezifische Problemfelder sichtbar, die derzeit unseren Weiterbildungsmarkt und die Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen kennzeichnen. Eine kritische Reflexion dieser Situation und des eigenen Selbstverständnisses erscheint daher auch notwendig, um sich als Neuer Lerndienstleister auf dem Markt zu positionieren.

Obwohl alle Gestaltungsprojekte sich explizit im Rahmen der Ausschreibung um die Etablierung einer Neuen Lerndienstleistung bemühten, wurde der Begriff erst gegen Ende der ersten Phase des Projektverbundes selbst kritisch reflektiert und im Rahmen der Ergebnistagung mit den Beteiligten kontrovers diskutiert. Auch dies lässt sich als ein Entwicklungsprozess kennzeichnen, nämlich eigene Selbstverständlichkeiten und Begrifflichkeiten der Alltagssprache selbst noch einmal zu hinterfragen. Aus diesem Grunde wird im Folgenden in einem kleinen Exkurs der Begriff "Lerndienstleistung" problematisiert, bevor abschließend zentrale Erkenntnisse aus der WiB anhand der Erläuterung von Chancen und Herausforderungen Neuer Lerndienstleister zusammenfassend vorgestellt werden.

6.3 Lerndienstleistungen – eine kritische Begriffsanalyse

Der Begriff der Lerndienstleistung ist im Weiterbildungsbereich bereits seit einigen Jahren in der Diskussion. Interessanterweise taucht der Begriff erstmalig bei dem Schul- und Bildungstheoretiker Hermann Giesecke 1977 auf. In einem Beitrag, der sich auf den politischen Unterricht konzentriert, geht er der Frage nach, wie konsente Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Verhaltensweisen in der Schule – als einer staatlichen Institution – überhaupt getroffen werden können. Er vertritt dabei die These, dass "Schule und damit auch der politische Unterricht in Zukunft nur (dann konsensfähig) sein können, wenn sie sich als eine Dienstleistung für eine pluralistische, also ideologisch wie ökonomisch heterogen zusammengesetzte Schülerschaft verstehen, der sie dadurch zu dienen haben, dass sie Lebenskompetenz für unterschiedliche gesellschaftliche Perspektiven vermitteln (Giesecke 1977, S. 58). Das sei nur möglich, wenn die Lernpläne und didaktischen und methodischen Konzepte, also der Unterricht überhaupt, selbst pluralisiert werde. Eine "Lehr-Lerndienstleistung" – wie Giesecke es nennt – könne aber nur dann diese pluralistischen Zwecke, Ziele und Perspektiven eröffnen, wenn sie folgende Grundsätze erfülle:

- Erstens müsse sich der Unterricht auf solche Inhalte beziehen, die für alle Gruppen subjektiv bedeutsam sind und nur pragmatisch vereinbart werden können. "Die Auswahl der Stoffe und Probleme muss so ‚ausgewogen‘ sein, dass wenigstens im Prinzip für alle partikularen Positionen etwas dabei ‚herauspringen‘ kann, wenn sie sie lernen und bearbeiten." (Giesecke 1977, S. 60) Wir würden dafür heute den Begriff der "Teilnehmer- und Handlungsorientierung" wählen.
- Zweitens müsse der Unterricht die formalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Einzelnen stärken, ihnen also Mittel an die Hand geben, die sie "unabhängig vom inhaltlichen Zusammenhang, in dem sie erworben wurden, für ihre partikulare Lebensstrategie verwenden können. Wie man ein Problem angeht, ist wichtiger, als die Perfektion des Unterrichtsergebnisses. Das methodische Können ist also das eigentlich transferierbare." (Giesecke 1977, S. 61) Wir sprechen in diesem Zusammenhang heute von der Förderung von Methoden-, Problemlösungs- oder Selbstlernkompetenzen.
- Drittens müsse der Unterricht seine Ergebnisse offen halten und diese nicht nur "pädagogisch-taktisch, sondern schon von der ganzen didaktischen Anlage her zur Diskussion und damit den Schülern zur Disposition stellen. Kein Schüler darf gezwungen werden, den Spielraum möglicher Interpretationen z. B. für Prüfungen einzuengen." (Giesecke 1977, S. 61) Giesecke weist hier darauf hin, dass Lernprozesse Entwicklungsprozesse sind, deren Ergebnisse nicht bereits als spezifische Output-Leistung im Vorfeld feststehen, sondern möglicherweise mit den Lernenden gemeinsam bestimmt werden müssen.
- Viertens müsse der Unterricht die unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden, die ja eng mit ihren partikularen Interessen und Perspektiven zusammenhängen, ernstnehmen. Dies nicht nur in dem Sinne, dass die Schüler ohne Angst auch solche Fragen und Beiträge liefern könnten, die aus ihrer Erfahrung erwachsen seien, sondern vor allem so, "dass die Schüler erkennen, dass es im Unterricht wesentlich nicht um das Lernen ihnen mehr oder weniger gleichgültiger Stoffe geht, sondern um das Herausarbeiten, Bewusstmachen und Korrigieren ihrer eigenen Erfahrung." (Giesecke 1977, S. 61) Erfahrungsorientierung in dem hier verstandenen Sinne betont also vor allem die Reflexionskompetenz, die über eine Lerndienstleistung angeregt werden sollte.
- Fünftens müsse der Unterricht diejenigen Schüler, die z. B. wegen ihrer sozialen Herkunft benachteiligt seien, in höchstmöglichem Maße

fördern sowie die Schüler überhaupt als Subjekte ihrer Lernprozesse ernstnehmen. Giesecke nimmt hier vor allem die bildungsfernen Zielgruppen in den Blick und plädiert für eine Subjektorientierung in Bildungsprozessen.

Eine Lerndienstleistung, die diesen Grundsätzen folge, sei eine "lebensbegleitende Reflexionsinstitution", die keinem vorgegebenen Bildungsauftrag folge, sondern den individuellen Lernprozess zum Maßstab nehme. Eine solche Lerndienstleistung sei allerdings nur dann zu realisieren, wenn sie einen größtmöglichen didaktischen und methodischen Freiheitsspielraum eingeräumt bekomme.

Zusammenfassend sind für eine Lerndienstleistung nach Giesecke also folgende Aspekte kennzeichnend.

- Teilnehmer- und Handlungsorientierung,
- Förderung von Methoden-, Problemlösungs- oder Selbstlernkompetenzen,
- Lernerpartizipation in didaktisch-methodischen und evaluatorischen Entscheidungen,
- Erfahrungsorientierung und reflexives Lernen,
- Erschließung bildungsferner Zielgruppen,
- Pluralisierung und Entreglementierung des Angebots und seiner Gestaltung.

In diesem Sinne ist Gieseckes Verständnis von Lerndienstleistung sogar noch breiter als die Definition von Kirchhöfer (2004) in seinem Kompendium zu den begrifflichen Grundlagen des Forschungsprogramms. Hier heißt es: "Mit Lerndienstleistung sollen Tätigkeiten von Institutionen und Personen verstanden werden, mit denen Einrichtungsprofile, Curricula, Zeiten und Orte des Lernens nutzerfreundlich angeboten und gegebenenfalls mit den Nutzern konstruiert werden. Im Zentrum der Lerndienstleistung steht die Unterstützung SOL sowohl durch Lernberatung, Coaching, Training, Moderation, geführte Reflexion, Kompetenzdokumentation als auch durch entsprechende Konsultationsangebote, Workshops, Lektionen."

Trotz dieser grundsätzlichen Aussagen zu Lerndienstleistungen muss auch der Wortbestandteil "Dienstleistung" kritisch betrachtet werden, da er im Bildungssektor nicht vollständig etabliert ist. Als Dienstleistungen werden Tätigkeiten bezeichnet, die in immateriellen Leistungen be-

stehen, welche nicht unmittelbar der materiellen Gütererzeugung (Landwirtschaft, Handwerk, Industrie) oder der materiellen Güterverteilung (Handel, Güterverkehr) dienen, sondern primär auf Individuen oder Gruppen von Menschen abzielen. Aus diesem Grunde spricht man auch vom tertiären Wirtschaftssektor, um diese öffentlichen Leistungen und sozialen Dienste vom primären Sektor, der Landwirtschaft und dem Bergbau sowie dem sekundären Industriesektor abzugrenzen. Da mittlerweile zwei Drittel des Bruttosozialprodukts der Europäischen Gemeinschaft im Dienstleistungsbereich erwirtschaftet werden, hat sich schließlich der Begriff "Dienstleistungsgesellschaft" etabliert.

6.3.1 Kennzeichen von Dienstleistungen im klassischen Sinne

Dienstleistungen unterscheiden sich vor allem in folgenden Punkten von dem primären und sekundären Sektor:

- Produzenten und Konsumenten wirken bei der Erstellung von Dienstleistungen eng zusammen. Der Konsument wirkt bei der Erstellung des Produktes der Dienstleistung aktiv mit (als Ko-Produzent bzw. "Prosument").
- Durch das enge Zusammenwirken entstehen starke persönliche, räumliche und zeitliche Präferenzen, weshalb die Dienstleistung im Vergleich zur Erzeugung von Wirtschaftsgütern eher einen inhomogenen Prozess darstellt.
- Der Wert der erbrachten Leistung kann nur eingeschränkt vom Konsumenten selbst beurteilt werden, da es sich um ein immaterielles Produkt handelt, wodurch der Konsument z. T. seine Souveränität verliert.
- Dienstleistungen haben eine relativ starre Angebotselastizität, so lässt sich z. B. ein Seminarangebot nicht kurzfristig an anderen Tagen, an einem anderen Ort, mit einer unbegrenzten Teilnehmerzahl anbieten, wobei dieses Prinzip bei computer- und webbasierten Angeboten aufzuweichen scheint.
- Nach dem Uno-actu-Prinzip werden Dienstleistungen im gleichen Moment, in dem sie erbracht werden, auch bereits verbraucht. Auch dieses Prinzip weicht durch technische Möglichkeiten heutzutage auf.

Auch wenn diese Kriterien durchaus auf Bildungsangebote zutreffen, so entstammt der Dienstleistungsbegriff zunächst dem Wirtschaftssektor.

Es dürfte daher nicht unproblematisch sein, ihn direkt in den Bildungssektor zu übertragen, da dadurch ökonomische Vorstellungen mittransportiert werden. Wir kennen diese problembehaftete Diskussion z. B. aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, deren Dienstleistungsdiskurs sich vor allem an dem Kundenbegriff reibt. Während die eine Seite mit dem Kundenbegriff die Perspektive des nachfragenden Subjekts als Konsument und Produzent gestärkt sieht (Schaarschuch 1999, S. 556), kritisiert die andere Seite, dass "Kunden und Nutzer" nur über ihre Funktionalität und nicht mehr über ihre Personalität definiert werden (Hauptert 2000). Die Angst vor der Ökonomisierung der Bildung und einer neoliberalen Marktlogik pädagogischen Handelns findet sich auch im Weiterbildungssektor. Bei genauerer Betrachtung haben sich aber zentrale Aspekte des Dienstleistungsverständnisses bereits in der Weiterbildung etabliert. So orientiert sich z. B. die Diskussion um Qualitätssicherung im Bildungsbereich an der Vorstellung eines nachfragenden Kunden.

6.3.2 Erwachsenenbildung als Dienstleistung

Das erfolgreiche Arbeiten von Weiterbildungseinrichtungen (WBE) hängt heute davon ab, dass sie nicht nur pädagogisch professionell arbeiten, sondern auch über eine wirtschaftlich geforderte Optimierung ihrer Arbeitsabläufe und -inhalte nachdenken, ob sie sich nun als Lerndienstleister begreifen oder nicht. Es wundert daher nicht, wenn bereits vor zehn Jahren Peter Faulstich in seiner Analyse der Weiterbildungssituation in Deutschland am Beispiel Hessen zu dem Ergebnis kommt, dass eine auf Bewahren abgestellte Strategie in der Weiterbildung keine Perspektiven mehr aufzeigen kann, vor allem dann nicht, wenn sich die Legitimationsprobleme von Erwachsenenbildung verschärfen. Nach seiner Meinung bekämen Weiterbildungsträger eine neue Rolle: "Statt nur Angebote für Weiterbildung zu liefern, werden die Institutionen, wenn sie überleben wollen, notwendig zu Dienstleistungseinrichtungen." (Faulstich 1994, S. 86)

Auch Schlutz stärkt den Dienstleistungsbegriff für die Aufgabe von Bildungsinstitutionen, weil sich für ihn dadurch notwendige betriebswirtschaftliche Aspekte, wie Marketing und Management, mit pädagogischen Perspektiven von Bildung vermitteln lassen (Schlutz 1999, S. 23). Zu berücksichtigen sei, dass Bildung stets Selbstbildung sei und daher keine Bildungseinrichtung Bildung verkaufen, geschweige über das Lernen und den Lernerfolg ihrer Teilnehmer verfügen könne. Gerade weil aber Bildungseinrichtungen sich nicht als Hüter eines unveräußerlichen

Gutes aufspielen könnten, sondern genauer fragen müssten, was sie eigentlich für die Bildung und das Lernen der Anderen leisten können und müssen, sei der Dienstleistungsgedanke eher als Chance zu sehen, das pädagogische Prinzip der Teilnehmerorientierung zu reformulieren. Über den Dienstleistungsbegriff ließen sich auch die Veränderungen in den Aufgaben von Bildungsanbietern leichter beschreiben, "wenn man sie als Verschiebungen in den Teilleistungen oder als Zusammengehen mit anderen Dienstleistungen versteht" (Schlutz 2002, S. 3). Weiterbildung lässt sich mit Schlutz als eine wissensbasierte und wissensvermittelnde Lerndienstleistung verstehen, die aber nicht der Wissensvermehrung an sich dient, sondern der Kompetenzerweiterung (Schlutz 2002, S. 4).

Schlutz verweist auch darauf, dass mit dem Dienstleistungsbegriff der Leistungsgedanke gestärkt werde, nämlich sich zu vergewissern, was die Adressaten von den Bildungseinrichtungen als Leistung erwarten, weshalb es sich als nützlich erweisen dürfte, "die Art der Aufgabenerfüllung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Dienstleistung, nicht als Produkt zu betrachten" (Schlutz 2002, S. 25). Als Produkt könne man nach Schlutz erst das Ergebnis des Dienstleistungsprozesses, also das Lernergebnis bezeichnen, das z. T. erst am Ende oder nach dem Lernprozess erreicht werde. Aus diesem Grunde schlägt er vor, zu Beginn bei der Programmherstellung auch von Leistungsangeboten und nicht von Produkten zu sprechen. Denn verkauft werde nicht ein fertiges Produkt, sondern ein Leistungsversprechen in Form eines Angebots.

Entscheidend für die Lerndienstleistung sei, dass sie mit ihrem "Verkauf" keinen umgehenden Erfolg verspricht, "kein reines Erlebnis, keinen fröhlichen Konsum, sondern Arbeit" (Schlutz 1999, S. 28). Schlutz verweist darauf, dass die Lehrenden im Rahmen der Lerndienstleistung gleichsam zu Repräsentanten der Lerngegenstände und -anforderungen werden, "zum Widerstand gegen die Bequemlichkeitsbedürfnisse der Teilnehmer", an dem sich diese abarbeiten könnten.

Betrachtet man diese Überlegungen, so wird deutlich, dass der Begriff Lerndienstleistung entgegen der häufig vorgebrachten Kritik Bildung nun als "Ware" zu handeln, stärker der Tatsache Rechnung trägt, dass der Lern- und Bildungsprozess stets als Selbstentwicklung des Menschen betrachtet werden muss und Weiterbildung dazu nur hilfreiche und unterstützende Angebote zur Verfügung stellen kann. Von Lerndienstleistungen zu sprechen, schützt somit auch vor einer überzogenen Machbarkeitsvorstellung von Bildung. Zusammenfassend spricht somit Fol-

gendes für die Einführung dieses Begriffs in die Erwachsenenbildung und Weiterbildung:

- Bildung entwickelt sich erst mit und durch die Aktivität des Lernenden (“Ko-Produzent”).
- Eine Lerndienstleistung ist kein fertiges Angebot, sondern verlangt Arbeit von beiden Seiten.
- Der Kunde kann sowohl vom Prozess als auch vom Ergebnis einen Gewinn davontragen.
- Das Produkt entsteht durch oder sogar erst nach dem Lernprozess.
- Eine Lerndienstleistung trägt den Selbstorganisationspotenzialen der Lernenden und der Dynamik des Lernprozesses Rechnung.
- Es wird zwischen Teilnehmer- und Kundenorientierung differenziert, was den unterschiedlichen im Bildungsprozess involvierten Akteuren gerecht wird.

Mit dem Adjektiv “neu” wird zudem auf die innovativen Kräfte verwiesen, die von Lerndienstleistungen für WBE ausgehen können. Die im Projekt gemachten Erfahrungen dazu werden nun zusammenfassend vorgestellt.

6.4 Herausforderungen und Chancen

Ausgehend von den spezifischen Projektverläufen hat die WiB zehn Aspekte herausgearbeitet, die besondere Herausforderungen aber auch besondere Chancen für “Neue” Lerndienstleister bergen:

1. Vom standardisierten Produkt zum kundenorientierten Lernarrangement,
2. SOL fördern und in der eigenen Organisation umsetzen,
3. Integration von formaler Qualifizierung und individueller Kompetenzentwicklung,
4. Reflexionsräume initiieren und kontinuierlich für die eigene Praxis nutzen,
5. Lernen durch Irritation – Lernwiderstände auch als Lernanlässe begreifen,

6. Kundenorientierung: Orientierung an möglichen Lern- und Bildungsgelegenheiten zur individuellen Kompetenzentwicklung,
7. Iterativer Prozess von Theorieentwicklung und Praxiserprobung,
8. Synergien nutzen und Nachhaltigkeit anstreben,
9. regionale Lernnetzwerke initiieren,
10. Heterogene Kompetenzprofile und Organisationsformen.

Einzel betrachtet handelt es sich hierbei nicht um grundlegend neue Erkenntnisse – in der Summe ergibt sich jedoch ein umfassenderes Bild über die besonderen Charakteristika Neuer Lerndienstleistungen und Neuer Lerndienstleister. Die Darstellung dieser Aspekte wird im Folgenden teilweise durch ausgewählte Beispiele aus dem Verlauf der Gestaltungsprojekte unterstützt.

6.4.1 Flexibilisierte Produktentwicklung und Angebotsgestaltung: zwischen Standardisierung und Individualisierung

Die flexibilisierte Produktentwicklung und Angebotsgestaltung scheint für die Lerndienstleister charakteristisch, da die angebotsinduzierte Nachfrage nur noch eingeschränkt funktioniert, wie die Erfahrungen des Projektes "FLinK" deutlich zeigen. Dadurch werden Bildungsbedarfsanalyse und Kundenansprache umso wichtiger. Geklärt werden muss hier dann, wer eigentlich der Kunde der Lerndienstleistung und somit auch Adressat einer Bildungsbedarfsanalyse ist, aber auch welche Instanzen noch bei der Bedarfskonstruktion mitwirken. So muss häufig dezidiert zwischen Auftraggeber (Arbeitsagenturen, Betriebe) und Teilnehmenden (Arbeitslose, Mitarbeiter) unterschieden werden, was zu einer Spaltung zwischen (öffentlichem oder betrieblichem) Auftrag und möglichen Teilnehmererfordernissen und damit einem gespaltenen Dienstleistungsverhältnis führt. Bereits in der Bedarfserschließung bekommen Neue Lerndienstleistungen allerdings auch die Chance, Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aktiv mitzugestalten. Es geht somit weniger um ein spezifisches Angebot als um die Gestaltung eines umfassenden Lernarrangements, wodurch ebenso die pädagogische Verantwortung wächst. Lerndienstleister müssen somit auch – jenseits der Bedarfsentsprechung bzw. -befriedigung – ihre Bildungsziele reflektieren. Die Herausforderung besteht zudem darin, einen Spagat zu bewältigen zwischen der Standardisierung auf der einen Seite, d. h. der Entwicklung standardisierter Module, um die Lerndienstleistung überhaupt marktfähig zu halten, und der Individualisierung auf der anderen Seite, d. h. dem Einbezug und der Entsprechung von individuellen Kundenwünschen und -bedarfen, die mögli-

cherweise nicht zum eigenen Kerngeschäft zählen und Kooperationen mit anderen Lerndienstleistern notwendig werden lassen. Das schließt ebenso die Kooperationsbereitschaft wie auch die konkrete Vernetzung mit anderen Bildungsanbietern ein.

6.4.2 SOL: beim Kunden fördern und in der eigenen Organisation umsetzen

Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der Neuen Lerndienstleistungen ist es, SOL sowohl bei den Lernenden, d. h. den Kunden zu fördern als auch in der eigenen Organisation umzusetzen. Wie sich zeigt, findet SOL im Prozess der Arbeit in den Gestaltungsprojekten in mannigfaltiger Form statt.

Bei den Projekten "TOOLBOX" und "Kugelhaus" entsteht der Eindruck, dass sich im Projektverlauf durch die Auseinandersetzung mit dem Thema "SOL" und der Reflexion des eigenen Lernens ein neues Lerndienstleistungsverständnis entwickelt hat, welches sich nun in den Anpassungen der ursprünglichen Konzepte konkretisiert. Anlässe für das SOL dieser beiden Projektteams sind zum einen die Abweichungen von ursprünglichen Konzepten, die zumeist durch äußere oder sachliche Faktoren bedingt sind. Zum anderen stellen Herausforderungen in für die Bearbeiter neuen Gebieten Anlässe zum SOL dar wie z. B. die Moderatorenrolle beim "Kugelhaus" oder die Erarbeitung "Neuer" Inhalte bei der "TOOLBOX", wenn nicht auf existentes Material zurückgegriffen werden kann. Bei der "TOOLBOX" kommt noch hinzu, dass das für die Arbeit erforderliche Expertenwissen im Unternehmen verteilt ist. Über die Entwicklung der "TOOLBOX" setzen sich nun die Mitarbeiter auch mit den Gebieten auseinander, in denen nicht sie selbst, sondern ihre Kollegen über Expertise verfügen und neben Theoriewissen treffen hierbei auch unterschiedliche Arbeitsweisen und Grundverständnisse aufeinander.

In den methodisch mit dieser Thematik eher vertrauten Projekten "FLinK" und "Pädagogische Biographiearbeit" flossen Aspekte zur Förderung des SOL der Teilnehmenden von Anfang an gestaltgebend in die Entwicklung der Lerndienstleistung ein. Die Projektteams setzen Besprechungen und Reflexionsphasen sowie Verfahren der Selbstevaluation ein, um dann abgeleitete Handlungsbedarfe zu identifizieren und selbstorganisiert anzugehen. Im Projekt "FLinK" wurde (ausgelöst durch Personalfuktuation) z. B. auch ein projektinternes Coaching durchgeführt.

6.4.3 Neue Lerndienstleistungen: Integration von formaler Qualifizierung und individueller Kompetenzentwicklung

Die Versuche, SOL bei Teilnehmenden zu fördern, zeigen, dass es bei den hier vorgestellten Neuen Lerndienstleistungen nicht um ein reines Skilltraining geht, sondern dass sie ein Angebot umfassen, das neben inhaltsbezogener Qualifizierung die Methoden- und Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden stärkt und zur individuellen Kompetenzentwicklung beiträgt. Im Interview mit einem Gestaltungsprojektteam heißt es entsprechend: "Dann wäre für mich (...) als potenzielle Kundin oder aber auch als Anbieterin ein Angebot gut, was die Leute in die Lage versetzt (...), mit theoretischen und methodischen Mitteln ihre eigene Sache zu reflektieren und selbstständig zu arbeiten. Und ein Angebot wäre schlecht, in meinen Augen, wo den Leuten einfach nur Methoden vermittelt werden."

Am Beispiel des Projektes "TOOLBOX" lässt sich gut nachzeichnen, worin genau das Surplus der Neuen Lerndienstleistung besteht und wie sich dieses im Verlauf der Projektentwicklung herausgeschält hat. Zielsetzung der Neuen Lerndienstleistung war zu Beginn die Erstellung einer CD-ROM, die Geschäftsführer kleinerer und mittelständischer Unternehmen bei der methodischen Problemlösung im Sinne eines Selbstlernangebotes unterstützen sollte. Dabei zielte die Produktentwicklung anfangs auf die fachlich-inhaltliche und technisch-gestalterische Umsetzung der CD-ROM. Beeinflusst durch Forschungsprogramm und WiB hat das Projektteam das Prinzip der Selbstevaluation zunächst "gezwungenermaßen" und dann zunehmend aus eigenen Stücken umgesetzt und als gestaltungsunterstützendes Instrument betrachtet. Dies hat auch zur Weiterentwicklung der Lerndienstleistung beigetragen. So wurde z. B. das statische CD-Konzept durch ein interaktiveres Internetplattformkonzept ersetzt und an die Stelle einer ursprünglich intendierten Navigation mit Hilfe künstlicher Intelligenz trat ein sorgfältig durchdachtes mehrdimensionales Navigationssystem. Diese Veränderungen in der Produktentwicklung und im eigenen Arbeitsprozess haben direkte Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung für die potenziellen Kunden.

Die Integration von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung findet sich auch in den anderen Projekten: Im Projekt "Pädagogische Biographiarbeit" ging es z. B. darum, dass die Teilnehmenden ihre eigenen berufsbiographischen Erfahrungen einbringen und das Erlernte durch ein Praxisprojekt wieder auf die eigene berufliche Praxis beziehen können. Im Pro-

jekt "FLinK" wurden die Beschäftigten eines Kfz-Betriebes zur Reflexion des eigenen beruflichen Handelns angeregt, um die Potenziale zur Weiterentwicklung eigener berufsrelevanter Kompetenzen zu erkennen und auszuschöpfen. Dem Projekt "Kugelhaus" ging es darum, die Persönlichkeit arbeitsloser Akademiker zu stabilisieren und die Lern- und Arbeitsprozesse an den persönlichen Berufs- und Lebensperspektiven der Beteiligten zu orientieren.

6.4.4 Reflektierte Praxis: Reflexionsprozesse als Voraussetzung, SOL zu initiieren und kontinuierlich in die eigenen Arbeitsprozesse zu integrieren

Weiteres Kennzeichen der vier Neuen Lerndienstleistungen ist die gezielte Reflexion des alltäglichen Tuns. Das Prinzip der reflektierten Praxis wird dabei sowohl bei den Lernenden angeregt, als auch in der eigenen Dienstleistungspraxis umgesetzt. Diese Reflexionsschleifen in alltägliche Handlungssituationen einzubauen, ermöglicht es überhaupt erst, Lernanlässe zu identifizieren. Denn wenn dem Mitarbeiter in einem der von "FLinK" unterstützten Betriebe gar nicht bewusst ist, dass er ein Problem hat, weil er das Problem ausschließlich in den betrieblichen Verhältnissen und Umständen sucht, also den Eigenanteil daran nicht erkennt, kommen auch keine Lernprozesse in Gang und die Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung sind eingeschränkt.

Die Lerndienstleistungen sind somit auch Dienstleistungen dafür, Lerngelegenheiten vor Ort zu erschließen und dadurch Selbstreflexionsprozesse auf das Arbeitshandeln zu initiieren. Es geht darum, Wege aufzuzeigen, wie man in seinen Alltagsproblemen die eigenen Lernfragen entdecken kann, und entsprechende Hilfsmittel anzubieten, selbstorganisiert Lernprozesse zu realisieren. In einem Bericht eines Gestaltungsprojekts heißt es dementsprechend auch: "Oberstes Ziel ist es, die Mitarbeiter dazu zu bringen, dass sie ihr tägliches Arbeitsleben systematisch selbst reflektieren lernen, um dadurch eigenständig Lösungen für ihr Unternehmen zu entwickeln" und – so könnte man ergänzen – ihre persönlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Eine solche reflektierte Praxis – als Prinzip einer lernenden Organisation – kennzeichnet auch die Arbeit der Lerndienstleister. Betrachten wir dieses Prinzip genauer am Beispiel zweier Gestaltungsprojekte:

Im Projekt "Pädagogische Biographiearbeit" wurde die Praxis in doppelter Hinsicht reflektiert. Zum einen die Praxis der Teilnehmenden, die in

den Fortbildungsmodulen als Beispiel zur Erschließung der biographischen Arbeitsweisen diente, und zum anderen die Praxis der Lerndienstleister, die ihr eigenes Vorgehen sowie die gesamte Entwicklung der Lerndienstleistung und deren Verlauf reflektierten, indem sie die Projektförderung auch dazu nutzten, die eigene Arbeit zusätzlich noch einmal wissenschaftlich zu begleiten. Stark reflexive Arbeitsweisen und Selbstevaluation sind für das Projektteam gewohnte und übliche Vorgehensweisen, was sich in Ausprägungen wie Teambesprechungen, teilnehmender Beobachtung und Reflexionsphasen ausdrückt. Die Erkenntnisse aus diesen Prozessen fließen wiederum gestaltgebend in die zu entwickelnde Lerndienstleistung zurück. Der dazugehörige Reflexionsprozess wird weniger als systematisch, denn als organisch betrachtet.

Auch im Projekt "TOOLBOX" führte die Reflexion der Praxis zu weiteren Änderungen der Lerndienstleistung. Neben üblichen Software-Tests wurde in periodischen Abständen ein eigens gebildeter Projektrat einberufen, in dem unterschiedlichste Vertreter von Firmen und Institutionen Feedback zum jeweiligen Entwicklungsstand gaben. Neben diesen eher üblichen Formen der Praxisreflexion führte die Auseinandersetzung mit der Thematik des SOL und kompetenzbasierter Lernkulturen aber auch dazu, dass die eigene Lernkultur untersucht wurde. Vorgehensweisen wie ein internes Projekttagebuch oder die systematische Mitarbeiterbefragung führten zu neuen Sichtweisen auf das eigene Unternehmen, die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse und somit auch auf Lernprozesse im Allgemeinen. Dieser erhöhte Grad an Reflexivität schlägt sich z. B. auch darin nieder, dass begonnen wurde, Tools der "TOOLBOX" auf den Entwicklungsprozess der "TOOLBOX" selbst anzuwenden.

Die Anregung zu Reflexion und Selbstevaluation durch die WiB hat bei einigen Beteiligten lediglich die bisherige Arbeitsweise bestätigt und bestärkt, bei anderen aber auch neue Handlungsdispositionen eröffnet. So heißt es in einem Interview: "Das zweite ist, dass durch (...) ihren Anschlag (...) man sich über Dinge Gedanken gemacht hat, die man sonst vielleicht sich nicht gemacht hätte und der Projektfortschrittsbericht, das Tagebuch wäre vermutlich so nicht ins Leben getreten; vielleicht unter anderen Aspekten dann doch irgendwann, aber vielleicht auch nie. Und dass es jetzt gemacht wurde, halte ich für einen Zugewinn." Bei den Projekten haben sich vielfältige Werkzeuge zur ständigen Reflexion des eigenen Handelns entwickelt, z. B. regelmäßige Teamsitzungen oder Reflexionsphasen, Projekttagebücher und persönliche (Lern-)Tagebücher, mehr oder weniger formalisierte Berichtsformen zur Fremd- aber auch Eigennutzung.

6.4.5 Lernen durch Irritation und Differenzerfahrung: Lernwiderstände auch als Lernanlässe begreifen und entsprechend gestalten bzw. zur eigenen Kompetenzentwicklung nutzen

Die kontinuierliche Reflexion der eigenen Praxis hilft, sich der eigenen routinierten, aber nicht mehr funktionalen Handlungsmuster bewusst zu werden und überhaupt einen Lernbedarf für sich zu verbalisieren. Allerdings ist diese Reflexionspraxis nicht in jedem Feld üblich.

So ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Voraussetzung von SOL, wie dies z. B. das Projekt "FLinK" in der Praxis erlebte, häufig bei den Beschäftigten in handwerklichen Betrieben nicht als selbstverständlich vorzusetzen. Für das Projektteam selbst ergaben sich dadurch Schwierigkeiten und Irritationen, die zu einer Anpassung bzw. Weiterentwicklung der Lerndienstleistung beigetragen haben. Auch beim Projekt "TOOLBOX" war das Lernen aus Differenz und Irritation kein vorgesehene Element der Lerndienstleistung. Sehr wohl haben sich für die Projektteammitglieder aber während der Produktentwicklung Differenzen und Widerstände als wertvolle Lernanlässe gestaltet.

Als bewusstes Mittel zur Anregung des SOL wurde der Umgang mit Differenz und die Nutzung von Irritationen beim Projekt "Pädagogische Biographiearbeit" eingesetzt. Differenzen als Lernanlässe wurden in der Fortbildung z. B. durch die unterschiedlichen beruflichen Arbeitsfelder der Teilnehmenden erreicht und haben sich im Projektverlauf als präsent und fruchtbar erwiesen. Die Bedeutung von Irritationen und Differenzen für Lernprozesse war dem Projektteam bekannt und in den wissenschaftlichen Arbeiten der Projektleiterin theoretisch reflektiert. Umgekehrt wurden auch ungeplant auftretende Irritationen der Teilnehmenden oder des Projektteams in Reflexionsprozessen aufgegriffen, analysiert und ggf. in weiterführende Handlungen umgesetzt.

Das Projekt "Kugelhaus" hat die mit der ursprünglichen Konzeption der Lerndienstleistung auftretenden Irritationen und Differenzerfahrungen im Umgang mit unterschiedlichsten Behörden für das Lernen des Projektteams selbst genutzt. Diese Erfahrungen setzten laut Projektteam zwangsweise Lernprozesse in Gang, wobei Zielrichtung und Zeitvorgaben jeweils von außen gesetzt waren. In einem Zwischenbericht heißt es entsprechend: "Wir mussten lernen, die Konzeption zeitlich flexibel zu gestalten und unter den neuen Bedingungen, was die Zeit und die Zusammensetzung der Teilnehmer betraf, SOL zu unterstützen. Damit wa-

ren neue anspruchsvolle Lernziele, nämlich eine Moderation im Sinne des Ursprungskonzeptes für die unterschiedlichen, nicht geplanten ‚Arbeitsgruppen‘ zu finden, für das Projektteam entstanden. Es bedurfte erst eines Selbstreflexionsprozesses, um sich mit den neuen Aufgaben vertraut zu machen.“

6.4.6 Teilnehmer- oder Kundenorientierung? Orientierung an möglichen Lern- und Bildungsgelegenheiten zur individuellen Kompetenzentwicklung

Dieses klassische Prinzip der Erwachsenenbildung verdient hier eine gesonderte Erwähnung, müsste doch konsequenterweise im Zusammenhang mit Lerndienstleistung von Kundenorientierung die Rede sein. Wenn aber das Prinzip der Differenzierung als Ausgangspunkt nachhaltiger Lernprozesse in den Blick gerät, so kann es für den Lernenden zunächst auch unangenehm sein, sich der eigenen Handlungsproblematiken bewusst zu werden. Auch im Lernprozess können dann Lernwiderstände auftreten, wenn die Lernenden sich von alltäglichen, wenn auch nicht mehr funktionalen Routinen nicht trennen wollen. Diese widerständigen Erfahrungen als Lernanlässe zu gestalten, mag somit auf den ersten Blick nicht gerade kundenfreundlich wirken, aber im Hinblick auf die Initiierung und Begleitung tiefer gehender Lernprozesse sind diese Wege gemeinsam mit den Lernenden auszuhalten. Dem Vorschlag von Schlutz folgend ist es daher besser, beim Umgang mit den Lernenden von Teilnehmerorientierung zu sprechen, bei der das Ziel ist, gemeinsam mit den Betroffenen mögliche Lern- und Bildungsgelegenheiten zur individuellen Kompetenzentwicklung zu erschließen. Gegenüber dem Auftraggeber ist dann von Kundenorientierung die Rede, wenn es darum geht, dessen Bedarfe mit in den Lernprozess als Rahmung zu integrieren.

Entsprechend dem Lerndienstleistungsgedanken wirken die Kunden auch als Ko-Produzenten am Ergebnis mit, d. h. sowohl Auftraggeber als auch die Teilnehmenden müssen in Entscheidungen im Lernprozess mit eingebunden werden. Lerndienstleister zu sein heißt, wie das eine Projektpartnerin im Interview formuliert hat, „dass wir also Begleiterin oder Begleiter eines Prozesses sind, den die Teilnehmenden machen und den nicht wir machen, sondern wir stellen Rahmenbedingungen zur Verfügung, wir können Impulse geben, wir können Materialien zur Verfügung stellen, wir können auch Inputs geben. Aber es ist eben das Bewusstsein davon, dass wir nicht die Bildung machen, sondern dass Bildung ja eigentlich ein unfertiges Produkt ist, was letztlich die Teilnehmenden

den machen.“ Es ginge entsprechend darum, wie es an anderer Stelle heißt, “dass wir eben eine hohe Aufmerksamkeit dafür haben müssen, wo das, was wir anbieten, auch für die Teilnehmenden anschlussfähig (ist) und sie eben gleichzeitig (...) auch in ihrer professionellen Kompetenz, die sie ja mitbringen, (...) zu würdigen und da eben auch anzuschließen.“

Eine solche Teilnehmer- und Kundenorientierung führt zu mehr oder minder individualisierten Lerndienstleistungen. Mit dieser Problematik gingen die Projekte unterschiedlich um. Während bei der Pädagogischen Biographiearbeit ein relativ formales Setting durch Wahl von Inhalten und Methoden eine Teilnehmerorientierung realisierte, war im Projekt “FLinK” ein sehr hoher Grad an Individualisierung erforderlich, der auch den verschiedenen Interessen und Bedürfnissen von Geschäftsführern und Beschäftigten Rechnung tragen musste. Bei der “TOOLBOX” spannte sich die Kundenorientierung in dem durch die technische Realisierung gegebenen Rahmen auf – darüber hinaus war hier von Vorteil, dass das individuelle Problem als initiale Eingangsgröße für den Lernprozess diente. Beim Projekt “Kugelhaus” hat sich die ursprünglich geplante standardisierte Lerndienstleistung durch Anpassungen im Projektverlauf hin zu einem extrem offenen Prozess verschoben.

6.4.7 Regionale Lernnetzwerke initiieren: bestehende Kontakte nutzen, intensivieren und regionale Kooperationspartner integrieren sowie die Lerndienstleistung vor Ort implementieren bzw. vermarkten

Beinahe alle der Gestaltungsprojekte waren regional orientiert, d. h. sie suchten mögliche Kooperationspartner zur Realisierung oder auch Effektivierung ihrer Lerndienstleistung eher vor Ort bzw. benutzten bestehende frühere Kontakte. Auch die Kunden wurden eher vor Ort gesucht, was nicht nur ressourcenökonomische Gründe hatte, sondern auch pädagogisch begründet ist.

Das Projekt “FLinK” beispielsweise arbeitete mit Coaching-Elementen. Das Projektteam kam aufgrund der gesammelten Erfahrungen zu dem Ergebnis, bevorzugt Unternehmen in regionaler Nähe zu betreuen, um eine spontane und flexible Unterstützung der individuellen Lernprozesse besser zu gewährleisten. Darüber hinaus wurde im Projektverlauf die große Bedeutung von Verbänden in der Rolle als “Gatekeeper” entdeckt. Neben dem bereits involvierten Zentralverband des Deutschen Kraftfahr-

zeuggewerbes versuchte "FLinK" auch andere Verbände anzusprechen und existierende Netzwerke zu aktivieren (z. B. Unternehmensverband netzNRW).

Bei den Projekten "Kugelhaus" und "TOOLBOX" wurden neben der Zusammenarbeit mit den engeren Kooperationspartnern Netzwerke gebildet, die verschiedenste Institutionen und Unternehmen umfassen. Das Projekt "Kugelhaus" z. B. setzte sich aus einer "Projektgruppe" zusammen, der neben den Kooperationspartnern CAM Marketing GmbH und Wimad e. V., den Teilnehmenden der Lerndienstleistung, Studierende, Lehrpersonal der Universität Dresden und Vertreter bzw. Inhaber von Projektierungsbüros angehörten. Ein solches Netzwerk erfordert aufgrund der heterogenen Zusammensetzung neue Teamstrukturen und Kooperationsformen. Durch die sich überschneidenden Interessenbereiche dieser Gruppen dürfte dem Projektteam "Kugelhaus" eine nachhaltige Initiierung eines Netzwerkes gelungen sein, das zumindest in seinen wesentlichen Bestandteilen bei entsprechender Pflege auch über die Projektlaufzeit hinweg existieren kann.

6.4.8 Synergien nutzen und Nachhaltigkeit anstreben: Die Lerndienstleistung durch Kooperationen, Weiterentwicklung eigener Kernkompetenzen und Verknüpfungen mit anderen Angeboten verstetigen

Es ist kennzeichnend für die Gestaltungsprojekte, dass die Projektideen bereits lange vor der Ausschreibung gereift waren. Impulse zur Beteiligung ergaben sich z. B. aus den Chancen,

- wissenschaftliche Konzepte in der Praxis zu erproben,
- (Vor-)Arbeiten aus anderen Projektzusammenhängen nun weiter zu entwickeln (Prinzip der Nachhaltigkeit) und mehrfach zu nutzen (Synergieeffekte),
- die eigenen Kernkompetenzen einzubringen und weiter zu entwickeln sowie das bisherige Erfahrungswissen selbst in eine systematischere Form zu bringen,
- mit der Konstruktion und Durchführung der Lerndienstleistung eine eigene Weiterqualifizierung und Professionalisierung zu erreichen, indem z. B. die eigene Arbeit stärker als bisher reflektiert werden konnte,
- die neue Lerndienstleistung und die bisherige Angebotspalette synergetisch aneinander anzupassen,
- neue Projektpartner zu finden bzw. neue Kooperationen einzugehen, die zukünftig auch in anderen Zusammenhängen genutzt werden können.

Alle Projekte intendierten zudem, mit ihren Lerndienstleistungen den Transfer der Lerninhalte in die Praxis der Teilnehmenden nachhaltig zu unterstützen. Auf dieser Grundabsicht basierten alle zuvor dargestellten konzeptionellen und realisierenden Vorgehensweisen und eingesetzten Mittel. Als wesentliche (obgleich nicht neue) Erkenntnis zeige sich zumindest in zwei Projekten, dass die Motivation der Teilnehmenden und das Vermitteln von Visionen sich positiv auf die Nachhaltigkeit auswirkten.

Eine andere Dimension der Nachhaltigkeit betrifft die Lerndienstleistung selbst, d. h. ihren Fortbestand und Erfolg nach der Förderung. Auch dies soll an zwei Projekten näher erläutert werden:

Die Fortbildung zur "Pädagogischen Biographiearbeit" wurde so entwickelt, dass sie nach Projektende vermarktet werden kann – dies bezieht sich auf die Lerndienstleistung als solche, jedoch nicht auf die dem Projekt zugehörigen wissenschaftlich orientierten Dokumentationen und Rückkopplungen. Darüber hinaus werden die Kooperationspartner die Ergebnisse in unterschiedlicher Form in ihrem jeweiligen Arbeitskontext weiter nutzen. Neben der Reflexion der pädagogischen Arbeit von Verein und Heimvolkshochschule werden die Ergebnisse z. B. auch bei der Beratung ähnlicher Bildungsträger genutzt werden.

Im Projekt "TOOLBOX" kann die Lerndienstleistung nach Förderende in verschiedener Hinsicht genutzt werden. Neben einer Eigennutzung der "TOOLBOX" durch eigene Mitarbeiter bzw. in eigenen Beratungsprojekten ist die Bereitstellung als gebührenpflichtiges Lernangebot (Micro-Payments) eine mögliche Alternative. In jedem Falle ist das weitere Angebot der "TOOLBOX" zugleich auch eine mögliche Quelle für neue Geschäftskontakte, falls sich die Nutzer auf ein Coaching bzw. einen Dialog mit den Betreibern einlassen. Die Nachhaltigkeit und Verstetigung des Angebots ist daher auch davon abhängig, wie es gelingt, die Projekterfahrungen nach innen und außen zu tragen, also für die eigene Teamentwicklung zu nutzen und für einen höheren Bekanntheitsgrad der Lerndienstleistung und damit einhergehende Akzeptanz und Nachfrage zu werben.

6.4.9 Verschränkung von Theorie und Praxis: ein iterativer Prozess von Theorieentwicklung und Praxiserprobung

In den Neuen Lerndienstleistungen lässt sich ein iterativer Prozess von Theorieentwicklung und Praxiserprobung beobachten. Die Theorie-Praxis-Verschränkung zeigt sich sowohl auf didaktischer Ebene in der

Vermittlung von Teilnehmerpraxis und theoretischem Anspruch als auch auf konzeptioneller Ebene in der Verschränkung von Theoriemodellen und Anwendung in der Praxis sowie Rückbindung der Erfahrung in die Theorieentwicklung im Sinne einer reflexiven Praxisforschung. Dazu zwei Beispiele:

Im Projekt "Pädagogische Biographiearbeit" war diese Verschränkung vor allem auf konzeptioneller Ebene angesiedelt. Neben der Einbringung von Theorie in die Fortbildung, um sie für die Praxis nutzbar zu machen, flossen die Praxis der Fortbildung, die Erfahrungen der Teilnehmenden und deren Fragestellungen und Erkenntnisse auch in die Wissenschaft zurück, um dort zur Erkenntnis- und Theoriebildung beizutragen. Getragen wurde dieser Prozess durch eine projektinterne qualitativ-rekonstruktive Begleitforschung. Die Theoriebildung fand quasi auf einer Metaebene statt, es ging also z. B. darum, wie die Teilnehmenden mit der in der Fortbildung präsentierten Theorie umgehen und wie sie "Theoretisches" mit ihren bereits vorhandenen theoretischen Kenntnissen und mit ihrer beruflichen Praxis verbinden. In der besonderen Konstellation der Wissenschafts-Praxis-Kooperation wurden Theorie-Praxis-Fragen im Vorfeld der Fortbildungsmodule von den Kooperationspartner(inne)n diskutiert und aus deren unterschiedlicher Verortung reflektiert, im Sinne einer – wie es im Projekt heißt – "forschenden Selbstbeobachtung".

Im Projekt "FLinK" war die Theorie-Praxis-Verschränkung ebenfalls von fundamentaler Bedeutung. Hier hat die Praxis gezeigt, dass wesentliche Konzeptbestandteile – nämlich das Bildungsbroking mit dem Ziel, den Weiterbildungsmarkt transparent zu machen – in der Praxis nicht wie angestrebt realisierbar waren. Das zunächst theoretisch entwickelte Konzept hat durch die Praxis eine drastische Korrektur erfahren. Anders als in anderen Projekten hat dies nicht zu einer Änderung des Wegs, sondern zu einer Änderung des Ziels geführt. Zudem hat sich in der tatsächlich durchgeführten Lerndienstleistung gezeigt, dass die Theoriehaltigkeit nicht zielgruppengerecht war.

6.4.10 Heterogene Kompetenzprofile und Organisationsformen: vom Nischenprodukt zum professionellen Weiterbildungsangebot

Bei den Neuen Lerndienstleistern handelt es sich eher um untypische Weiterbildungsanbieter mit unterschiedlichen, z. T. nicht-pädagogischen Bildungshintergründen: um einen Verbund aus einem kleinen Unterneh-

mensberater-Netzwerk im Bereich der Innovationsberatung, um einen Kooperationsverbund von Universität, Evangelischem Bildungszentrum (Heimvolkshochschule) und einem Verein im Bereich Altenarbeit, um einen Universitäts-Spin-off aus dem Bereich Wirtschaftspädagogik sowie einen Verbund aus einem kleinen Unternehmen, dessen Kerngeschäftsfeld die Herstellung und der Vertrieb von Kfz-Stativ-Hochkameras ist und einem Verein, der arbeitslose Akademiker betreut. Ausgehend von dem eigenen Kompetenzprofil, früheren Arbeitszusammenhängen sowie der Kenntnis des Weiterbildungsmarkts haben die Projektpartner(innen) die jeweilige Idee eines Nischenprodukts im Weiterbildungsbereich zu einer professionellen Lerndienstleistung weiterentwickelt, wobei gerade die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiterzusammensetzung und die Heterogenität der Kompetenzprofile für den Entwicklungsprozess gewinnbringend genutzt wurden. Voraussetzung für diesen Prozess war, sich auf neue Kommunikationsformen der Kooperationspartner wie auch der Kunden einzulassen, neue Teamstrukturen zu erproben und den Produktentwicklungsprozess als eigenen Lernprozess zu begreifen.

Förderlich war zudem, dass alle Lerndienstleister über eine hohe Feldkompetenz verfügen, d. h. sie haben sich entweder selbst aus der Zielgruppe rekrutiert, für die sie das Angebot offerieren, kennen dieses Umfeld aus anderen Arbeitszusammenhängen sehr genau oder haben sich solche Partner gesucht, die ihnen einen Zugang zu dem Kundenkreis eröffneten. Erst dieses spezifische Umfeldwissen erlaubte es, mögliche Nischenangebote zu identifizieren. Dabei wird das Aufgabenspektrum – wie dies ein Projektmitarbeiter formuliert, “breiter und reicht nicht nur von der Konzipierung, Organisation, Durchführung bis zur Finanzierungsbeschaffung, sondern erfordert zunehmend auch die Mitarbeit regionaler Akteure, Interessensvertretungen und das Gehen unkonventioneller Wege“.

Literatur

Alheit, P.: Transitorische Bildungsprozesse. Das "biographische Paradigma" in der Weiterbildung. In: *Mader, W.* (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1993, S. 343-417

Arnold, R.: Natur als Vorbild. Frankfurt a. M. 1993

Arnold, R.; Tutor, C. G.; Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes "Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel" (Teilprojekt: Selbstlernkompetenz). Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Nr.12. Kaiserslautern 2001

Arnold, R.; Tutor, C. G.; Kammerer, J.: Selbstlernkompetenz auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojektes "Selbstlernfähigkeit". Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Nr. 14. Kaiserslautern 2002

Bauer, R.: Personenbezogene soziale Dienstleistungen. Begriff, Qualität und Zukunft. Wiesbaden 2001

BBJ/PIW/ZAB: Gutachten zur Beschäftigungsorientierten Innovations- und Technologieförderung. Potsdam 2001

Behrens-Cobet, H.; Reichling, N.: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriefel, Berlin 1997

Behrens-Cobet, H.: Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: *Klingenberger, H.; Krecan-Kirchbichler, B.* (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München 1999, S. 62-77

Bjornavold, J.: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Thessaloniki 2001

Bromberger, N.; Ehrlich, C.: Diagnose und Gestaltung von Lern- und Motivationspotenzialen bei mittelständischen Unternehmen – ausgewählte Ergebnisse aus der Kfz-Branche. GfA-Tagung. Heidelberg 2005, S. 223-227

BMFS – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung 21. Bonn 1999

BMFS – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung 29. Berlin 2000

Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996

Dausien, B.; Flörcken-Erdbrink, H.; Rothe, D.; Wegener, A.: "Pädagogische Biographiearbeit": Entwicklung eines innovativen Fortbildungskonzepts. Bielefeld 2002

DeMarco, T.; Lister, T.: Bärenango – Mit Risikomanagement Projekte zum Erfolg führen. Hanser 2003

Dybowski, G.: Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 63. Berlin 1999

Ehrlich, C.: Erfassung und Gestaltung von Motivationspotenzialen als Aufgabe der Personalführung. München 2003

Ehrlich, C.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erweiterung des Job Diagnostic Surveys. Beitrag auf dem 44. Kongress der DGPs. Lengerich, Pabst Science Publishers, 67, 2004

Faulstich, P.: Erwachsenenbildung in Hessen. In: Literatur- und Forschungsreport, Juni 1994, S. 84-88

Flögel, C. F.: Einleitung in die Erfindungskunst. Breslau, Leipzig 1760

Friedrich, H. F.; Mandl, H.: Analyse und Förderung SOL. In: *Weinert, F. E.; Mandl, H.* (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 237-294

Giesecke, H.: Die Schule als pluralistische Dienstleistung und das Konsensproblem in der politischen Bildung. In: *Schiele, S.; Schneider, H.* (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 56-69. <http://5tc1.de/giesecke/werke14.htm>

Hanses, A.: Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Fallbezug? Annäherung an eine längst überfällige Diskussion. 2001. <http://www.ibl.uni-bremen.de/publik/vortraege/200203hanses.pdf> (gelesen am 19.6.2005)

Hauptert, B.: Wider die neoliberale Invasion der Sozialen Arbeit. In: *neue praxis*, 6/2000, online verfügbar unter: <http://www.qualitative-sozialforschung.de/hauptert.htm>

Heckhausen, H.; Rheinberg, F.: Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1, 1980, S. 7-47

Heimer, A.: Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation. In: *QUEM-Bulletin* 2/2004, S. 12-16

Heiner, M.: Von der forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. Entwurf eines Konzeptes. In: *Heiner, M.* (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg i. B. 1988, S. 7-40

Hübner, W.: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem ostdeutschen Transformationsprozeß. In: *DIE Materialien für Erwachsenenbildung*, 1997, 1, S. 30-32

Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

König, J.: Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfadens zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg i. B. 2000

Olk, T.; Otto, H.-U.; Backhaus-Maul, H.: Soziale Arbeit als Dienstleistung – Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: *Olk, T.; Otto, H.-U.* (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlagen, Entwürfe und Modelle. München 2003, S. IX-LXXII

Pietrzyk, U.: "Brüche in der Biographie. Chancen und Risiken für die Entwicklung beruflicher Kompetenz". Dresden 2002

Pleschak, F.; Sabisch, H.; Wupperfeld, U.: Innovationsorientierte kleine Unternehmen. Wiesbaden 1994

Rindfleisch, H.-J.; Thiel, R.: Erfinderschulen in der DDR. Eine Initiative zur Erschließung und Nutzung von technisch-ökonomischen Kreativitätspotenzialen in der Industrieforschung – Rückblick und Ausblick. Berlin 1994

Rosenstiel, L. v.: Lernkultur Kompetenzentwicklung als Herausforderung für die Wissenschaft". In: Arbeiten und Lernen – Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Referate auf dem 3. Zukunftsforum, Berlin 2001. QUEM-report, Heft 68. Berlin 2001, S. 27-38

Sauer, J.: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: QUEM-Bulletin 5/2000, S. 1-8

Schaarschuch, A.: "Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung". In: neue praxis, 6/1999

Schaarschuch, A.: Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistungen. In: *Olk, T.; Otto, H.-U.* (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlagen, Entwürfe und Modelle. München 2003, S. 150-169

Schaarschuch, A.: Dienst-Leistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Widersprüche 59, 1996, S. 87-97

Schlutz, E.: Bildungsdienstleistungen und Bildungsinnovationen. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen 49, 2002

Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: *Knoll, S. H.* (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied u. a. 1999, S. 20-38

Schönfeld, M.; Stöbe, S.: Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und -betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995

Schüßler, I.: Lernwirkung neuer Lernformen. QUEM-Materialien, Nr. 55. Berlin 2004

Schütz, A.: Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: *Schütz, A.:* Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971, S. 1-110

Terninko, J.: TRIZ – Der Weg zum konkurrenzlosen Erfolgsprodukt. Landsberg/Lech 1998

Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 82. Berlin 2003

Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A.: Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: *Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A.* (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 11-42

Autorenprofil

Norbert Bromberger (*1973), Dr. rer. pol. Diplom-Kaufmann, Maître, ist seit 2002 bei der QUALITUS GmbH beschäftigt. Zu den Arbeitsschwerpunkten zählen Bildungsbroking, Entwicklung von Blended-Learning-Szenarien, Einführung von E-Learning in Organisationen, Gestaltung von Lernkulturen, Unterstützung von SOL in KMU sowie die Identifizierung von Qualifikationsbedürfnissen.

Kontakt: bromberger@qualitus.de

Klaus Brandenburg (*1944), Dr. ök., arbeitet als Unternehmensberater, Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungen in Projektmanagement, Inventions- und Innovationsmanagement, dialogische Unternehmensentwicklung und öffentliche Projekte (Konzeptstudien, Analysen, Projekt- und Netzwerkmanagement).

Kontakt: brandenburg@invent-net.de

Bettina Dausien (*1957), PD Dr. phil., ist derzeit Vertretungsprofessorin an der Universität der Bundeswehr München für das Gebiet "Theorie der Sozialisation und Erziehung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Biographieforschung, Sozialisation, Arbeit und Bildung im Lebenslauf, sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung, rekonstruktive Praxisforschung sowie Methodologie qualitativer Forschung.

Kontakt: bettina.dausien@uni-bielefeld.de

Ulrich Rauchstädt (*1953), Ingenieurökonom und Dipl. MW, ist Geschäftsführer der CAM Marketing GmbH Dresden. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Moderation von Projekten im Bildungsbereich und im ländlichen Raum für die Wirtschaft und den Tourismus.

Kontakt: info@orb-marketing.de

Jürgen Rieß (*1951), Dr. rer. nat., ist seit 1999 Projektmanager beim WIMAD e. V. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Projektmanagement, Wirtschafts- und Technikgeschichte sowie Neue Lerndienstleistungen.

Kontakt: wimad-ev@t-online.de

Daniela Rothe (*1973), Dipl.-Pädagogin, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen tätig und arbeitet an einem Dissertationsprojekt zum Thema "Lebenslanges Lernen". Weitere Schwerpunkte sind Methoden qualitativer Sozialforschung, Fragen des Lernens in der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung, Wissenschafts-Praxis-Kooperationen in pädagogischen Feldern.

Kontakt: drothe@uni-goettingen.de

Ingeborg Schübler (*1967), Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, ist seit 1999 wissenschaftliche Assistentin im Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern. Die Arbeitsschwerpunkte liegen in der Didaktik der Erwachsenenbildung, Frauenbildung, Schulentwicklung (innovative Lehr-Lernmethoden), beruflichen Weiterbildung und Neuen Lerndienstleistungen sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer(inne)n, Erwachsenenbilder(inne)n und Ausbilder(inne)n.

Kontakt: schuess@rhrk.uni-kl.de

Christian M. Thurnes (*1968), Dr.-Ing., M.A., arbeitet seit 2002 als Dienstleister, Coach und Trainer bei der enbiz – engineering and business solutions gmbh in Kaiserslautern. Tätigkeitsfelder liegen an den Schnitt- und Nahtstellen von Technik, Organisation und Mensch im Unternehmen.

Kontakt: thurnes@enbiz.de