

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

Impressum

Das Material „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Autoren: Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Barbara Dietsche, Karen Götz,
Dr. Thomas Hartmann, Sarah G. Hoffmann, Felicitas von
Küchler, Christel Weber

Betreuung
des Materials: Dr. Gudrun Aulerich

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

Alle Rechte beim Herausgeber.

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL I: KONZEPTIONELLER ANSATZ UND DIE AUSGANGSLAGE DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN	4
1. WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG IM SPANNUNGSFELD VON ORDNUNGSPOLITIK UND ORGANISATIONSPOLITIK	4
1.1. DIE ORDNUNGSPOLITISCHE PROGRAMMATIK DES TEILPROGRAMMS LIWE	4
1.2. KONSEQUENZEN FÜR DIE KONZEPTION WISSENSCHAFTLICHER BEGLEITUNG	15
1.3. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHER BEGRÜNDUNGSRAHMEN	23
2. DIE BETEILIGTEN GESTALTUNGSPROJEKTE IM PROJEKTVERBUND	26
2.1. DER PROJEKTVERBUND ALTE BUNDESLÄNDER.....	26
2.2. DER PROJEKTVERBUND NEUE BUNDESLÄNDER	33
2.3. BEGRÜNDUNGEN FÜR ENTWICKLUNGSBEDARFE UND VERÄNDERUNGSZIELE VON WEITERBILDUNGSORGANISATIONEN IN DEN PROJEKTANTRÄGEN	38
TEIL II: ERFAHRUNGEN UND ERGEBNISSE DER ARBEIT DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG ALS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM	46
1. PROJEKTREALISIERUNG MIT ZWEI WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNGEN – ZWEI VARIANTEN EINES GRUNDTHEMAS.....	46
1.1. AUFGABEN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNGEN.....	48
2. DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM IN DER VARIANTE NEUE BUNDESLÄNDER.....	50
2.1. DAS ERSTE KONZEPT FÜR EIN "UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM"	51
2.2. KONKRETISIERUNG DER VORSTELLUNGEN IM PROJEKTVERLAUF	52
2.3. DEUTUNGEN, WAS DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM SEIN KÖNNTE	57
2.4. DIE ARBEITSTREFFEN ALS KERN DES UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS	59
2.5. KONTURIERUNG DES UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS ALS MUSTERSTRATEGIE	69
2.6. FUNKTION BILATERALER GESPRÄCHE BEI DER GESTALTUNG DES UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS	102
3. DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM IN DER VARIANTE ALTE BUNDESLÄNDER	116
3.1. KONZEPTIONELLE KLÄRUNG.....	116
3.2. BILATERALE GESPRÄCHE.....	130

3.3.	VERBINDENDE ARBEITSPRINZIPIEN: REFLEXION UND REFLEXIVITÄT.....	144
3.4.	TREFFEN DER INNOVATIONSBERATER MIT DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG (DEN WISSENSCHAFTLICHEN SUPPORTERN) UND THEMEN.....	146
3.5.	KONSEQUENZEN FÜR DIE PROFESSIONALISIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN ORGANISATIONSBERATUNG.....	159

**TEIL III: ORGANISATIONSENTWICKLUNGSPROZESSE ZUR ERHÖHUNG DER
INNOVATIONSFÄHIGKEIT BERUFLICHER
WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN..... 161**

1.	ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE INNOVATIONSBERATUNG ALS INSTITUTIONALISIERUNG VON INNOVATION	161
1.1.	VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT ALS IMPLIZITES STRUKTURMERKMAL VON WEITERBILDUNGS-ORGANISATION.....	161
1.2.	VERÄNDERUNG ALS INNOVATIVE ENTWICKLUNG.....	164
1.3.	INNOVATION ALS ZIELDIMENSION PÄDAGOGISCHER ORGANISATIONSBERATUNG.....	167
1.4.	STRUKTURELLE INNOVATIONSFÄHIGKEIT	170
2.	GESTALTUNG VON INNOVATIONSBERATUNG.....	171
2.1.	EXEMPLARISCHE ASPEKTE DES BERATUNGSSYSTEMS.....	172
2.2.	BERATUNGSSTRATEGIEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON INNOVATIONSPROZESSEN	186
3.3.	ORGANISATIONS- UND PERSONALENTWICKLUNG FÜR INNOVATIONSFÄHIGE WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN – DIE ROLLE VON FÜHRUNGSHANDELN	214

**TEIL IV: INNOVATIONSBERATUNG FÜR WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN -
THESEN ZUR PÄDAGOGISCHEN ORGANISATIONSBERATUNG 224**

1.	DAS BERATER-SYSTEM - MERKMALE, PRINZIPIEN UND ZIELE FÜR PÄDAGOGISCHES BERATERHANDELN	224
2.	DAS BERATUNGS-SYSTEM - PÄDAGOGISCHE INTERVENTIONSFORMEN UND LERNFÖRDERLICHE PROZESSGESTALTUNG IN SPEZIFISCHEN BERATUNGSKONTEXTEN.....	227
2.1.	BERATERTANDEMS.....	227

2.2.	ANGEBOTSENTWICKLUNG ALS INTERVENTIONSFOKUS	228
2.3.	ZEITSTRUKTUR	228
2.4.	DISTANZ UND NÄHE ALS WECHSELSEITIGE PROZESSGESTALTENDE ENTSCHEIDUNG	228
2.5.	BEDARF ERMITTELN IM DIALOG.....	228
2.6.	LERNKULTUR ALS PASSIVE BERATUNGSVORAUSSETZUNG UND ALS BERATUNGSZIEL	229
2.7.	WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN ALS KONTEXT VERSCHIEDENER LERNORTE	229
2.8.	REFLEXION ALS PÄDAGOGISCHER ANSATZ	230
2.9.	EINZELMETHODEN PÄDAGOGISCHER BERATUNG	230
2.10.	COMMUNITIES OF PRACTICE ALS MÖGLICHE INTERVENTIONSDIMENSION	230
2.11.	NETZWERK ALS MÖGLICHE INTERVENTIONSDIMENSION:	231
3.	DAS KLIENTEN-SYSTEM - WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN ALS PROBLEMFELD UND ZIELBEREICH PÄDAGOGISCHER BERATUNG	232
3.1.	BERATUNGSVORAUSSETZUNGEN ALS REFLEXIONSANLÄSSE.....	232
3.2.	NEUE LERNDIENSTLEISTUNGEN ERFORDERN EINEN UMBAU DER ORGANISATION VON WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN.....	233
3.3.	VERÄNDERUNGSANFORDERUNGEN AN WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN ALS PÄDAGOGISCHER BERATUNGSKONTEXT	234
3.4.	THESEN ZUR STRUKTURENTWICKLUNG PÄDAGOGISCHER ORGANISATION	235
3.5.	DIE ENTWICKLUNG EINER NEUEN LERNKULTUR.....	236
3.6.	VERÄNDERUNG DER LERNKULTUR ALS ZIEL VON PERSONALENTWICKLUNG	236
V:	ANHANG.....	238
VI:	LITERATURVERZEICHNIS	246

Teil I: Konzeptioneller Ansatz und die Ausgangslage der beruflichen Weiterbildungseinrichtungen

1. Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld von Ordnungspolitik und Organisationspolitik

1.1. Die ordnungspolitische Programmatik des Teilprogramms LiWe

1.1.1. Die Positivierung des Unbestimmten

Handlungsspielräume in der bildungspolitischen Programmatik sind oft das Ergebnis eines Abbaus oder zumindest eines Kontingentwerdens bislang dominanter Ordnungsstrukturen. Erst wo ein gewisses Maß an Unbestimmtheit Platz greift, erschließen sich Möglichkeitsräume für vorher kaum denkbare „Alternativen“ – für neuartige Sichtweisen, Deutungen und Gestaltungsvarianten. Diese Einsicht gilt in hohem Maße für die Individualisierung von Lebensläufen und für die „Freisetzung“ von gesellschaftlicher Normierung und Standardisierung. Die Institutionalisierung spätmoderner Lebensläufe beschreibt den reflexiven Umgang mit einer neuerworbenen Unbestimmtheit, aus der erst die neuen Handlungsspielräume des heutigen Subjekts erwachsen und die den Begriff des *lebensumspannenden Lernens* zu einer zentralen Kategorie erheben.

Freisetzung aus vorgegebenen traditionellen Ordnungsstrukturen, die „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994) als Handlungsspielraum und damit als Lernanlass gilt indes nicht nur für Fragen der individuellen Lebensgestaltung, sondern gleichermaßen für politische Handlungsfelder. Gerade im politischen System der spätmodernen Gesellschaft bekommt man es mit Prozessen der Freisetzung zu tun, die aus einer Erosion traditionaler Ordnungsstrukturen herrühren und die keineswegs nur als Befreiung erlebt werden. Erforderlich wird ein neuartiger Umgang mit politischer Unbestimmtheit. Diese neue Umgehensweise wird oft als „Ende des ideologischen Zeitalters“ umschrieben und kommt in einer pragmatischen „Handlungslogik“ jenseits eines zielvorwegnehmenden und wertgebundenen Politikverständnisses zum Ausdruck. Besonders auffällig wirkt sich diese Situation auf einen weitestgehend wertgebundenen Bereich politischen Handelns aus, nämlich auf die Bildungspolitik.

Bildungspolitik arbeitete von je her mit normativ aufgeladenen „Kontingenzformeln“ wie z. B. Emanzipation, Mündigkeit oder Autonomie; sie wird in der heutigen gesellschaftlichen Situation jedoch mit den Wirksamkeitsgrenzen extern formulierter Zielvorgaben konfrontiert und daher vehement auf das Erfordernis von Selbstregulation und Selbstorganisation verwiesen.

Positivierung des Unbestimmten heißt in diesem Zusammenhang die Unmöglichkeit, eine gesellschaftsweit gültige Zielbestimmung stellvertretend von einer zentralen (politischen) Entscheidungsinstanz her zu treffen, wirksam durchzusetzen und sie schließlich zum Ausgangspunkt politischen Handelns zu machen. Ähnlich wie in der Wirtschaftspolitik ist Bildungspolitik daher bereits auf dem Wege zum „Supervisionsstaat“ (Willke 1992), also zu einem Verständnis staatlichen Handelns, das sich als klärende, aushandelnde Moderation zwischen den relevanten gesellschaftlichen Kräften und Akteursgruppen versteht. Politische Vorgaben müssen in diesem Zusammenhang als „Deutungsangebote“ verstanden werden, die nicht als konkrete Zielsetzungen auf einer operationalen Ebene im Sinne von messbaren Sollwerten missverstanden werden sollten.

Diese Unterscheidung ist gerade in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion von hoher Bedeutung, weil es zu erheblicher Desorientierung führt, wenn eine inhaltlich weitgehend unbestimmte Programmatik wie z. B. die Forderung nach Selbstlernkompetenz und selbstorganisiertem Lernen als eine inhaltliche Zielvorgabe missverstanden wird, die es unmittelbar in der pädagogischen Praxis umzusetzen gilt.

Geht man jedoch von einer notwendigerweise gegebenen Unbestimmtheit politischer Vorgaben im Sinne eines politischen Deutungsangebots für eine zu fördernde gesellschaftliche Entwicklung aus, so wird erkennbar, dass die jeweils formulierte bildungspolitische Programmatik nur ein erster Schritt im Rahmen eines gesellschaftlichen Prozesses der *Zielgenerierung* sein kann, der im weiteren Verlauf noch einer praxisfeldbezogenen Bestimmung bedarf und der erst zuletzt im Zuge eines wechselseitigen Aussteuerungsprozesses zu einer sich zunehmend präzisierenden (und daher tentativ angelegten) Zielformulierung im ordnungspolitischen Handlungsfeld führen wird. Dieser Aussteuerungsprozess im Verlauf politischer Zielgenerierung wird im hier besprochenen Kontext eines bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogramms als „institutionelle Suchbewegung“ rekonstruiert, die als dialektischer Vermittlungsprozess zwischen dem „*ordnungspolitischen* Operationskreis“ und den Weiterbildungseinrichtungen im „*organisationspolitischen* Operationskreis“ beobachtbar wird (vgl. Schäffter 2001, 123).

1.1.2. Zur zielgenerierenden Funktion von Modellprojekten

Folgt man der skizzierten Charakterisierung von bildungspolitischer Programmatik als weitgehend bestimmungsbedürftig, so wird erkennbar, dass Modellversuche weit weniger als bislang unterstellt der unmittelbaren „Umsetzung“ eines vorgegebenen politischen Programms in konkreten Handlungsfeldern zu dienen haben, sondern dass ihr Modellcharakter darauf beruht, dass sie als Mitakteure in einem bildungspolitisch motivierten Prozess zur lebensweltnahen Zielgenerierung beitragen sollen. Im Laufe ihrer Projektkonstitution und der Projektentwicklung stellen sie die bildungspolitische Programmatik in einen empirisch vorfindbaren institutionellen Handlungskontext und reformulieren hier Entwicklungsziele auf einer operativen Ebene, wodurch Veränderungen und Abweichungen von den programmatischen Vorgaben der ordnungspolitischen Akteursgruppen (Politiker, Ministerialbürokratie) eine notwendige Folge sind. Aus der Differenz zwischen beiden Ebenen erhält der Prozess der politischen Zielgenerierung Impulse zur weiteren Ausformung der Programmatik in Richtung auf wachsende Lebensweltnähe, Praxisrelevanz und Präzisierung in operationalisierte Teilziele, aber auch zu Kontrolle und Gegensteuerung durch die ordnungspolitischen Handlungsfelder. Beides gehört letztlich zum Prinzip der formativen Evaluation. In der Regel jedoch erfolgt dieser Prozess wechselseitiger Aussteuerung im Verlauf der Zielgenerierung beiläufig im Tätigsein der beteiligten Akteure und Organisationen und wird selten explizit benannt. Dies ließe sich als institutionelle Suchbewegung auf einer basalen Ebene der Organisationsentwicklung bezeichnen.

Anders sieht es hingegen aus, wenn der Prozess der Zielgenerierung durch eine dritte Instanz thematisiert wird und als wichtige Funktion von Modellversuchen systematisch beobachtet und ausgewertet wird. Dies ist der Fall, wenn die wissenschaftliche Begleitung von Gestaltungsprojekten auf das Verhältnis zwischen bildungspolitischer Programmatik und der Formulierung der konkreten Projektziele abstellt und dadurch im bislang implizit verlaufenden Aussteuerungsprozess der Zielgenerierung als reflexives Prinzip wirkt. In diesem Aufgabenverständnis übernimmt wissenschaftliche Begleitung im Spannungsverhältnis zwischen Ordnungspolitik und Organisationspolitik (Projekt) die Funktion einer Aussteuerung von praxisnaher Zielgenerierung.

1.1.3. Zielgenerierung als eine sich selbst strukturierende Suchbewegung

Der Begriff der Zielgenerierung entspricht nicht dem alltäglichen Begriffsverständnis von „Zielsetzung“ und mag daher befremden. Es geht um die Beobachtung, dass in alltagsweltlich strukturierten Kontexten die Zielbestimmung keineswegs dem

organisationalen Handeln vorausgeht, sondern dass sich Intentionen und Ziele erst im Zuge eines beiläufigen Strukturierungsprozesses herauschälen und somit erst im Verlauf des Handelns bzw. erst im Nachhinein erkennbar und als explizites Wissen formulierbar werden. Diese Suchbewegung, in der sich Ziele erst nach und nach herausbilden und oft nur in der Art des Handelns implizit „zum Ausdruck gelangen“ braucht den beteiligten Akteuren selbst keineswegs bewusst oder gar einer Selbststeuerung verfügbar zu sein. (vgl. Weick 1995, Weick 2001)

„Zielgenerierung als Suchbewegung“ meint daher, dass die Konstitution und Formulierung explizierbarer Projektziele erst das Ergebnis eines tentativ angelegten Klärungsprozesses ist, der im Rahmen einer vorgegebenen Programmatik die alltagsrelevanten Formulierungen erst nachträglich aus dem Tätigsein eines gemeinsamen Projekts hervorbringt und dieses zunächst implizite Wissen durch reflexive Bearbeitung zu explizitem Wissen ausformuliert. (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997, 74f.) Entscheidendes qualitatives Merkmal dieses Transformationsprozesses ist, dass Ziele in dem pragmatischen Handlungskontext eines Praxisfeldes erschlossen werden und daher der alltäglichen Relevanzstruktur der Handelnden entsprechen und nicht von externer Position in das Handlungsfeld hineingetragen und dort implementiert werden. Nur deshalb lässt sich von einem Prozess der Zielgenerierung im Kontext von Bildungspraxis sprechen.

1.1.4. Das Transformationsmuster „Suchbewegung“

Der Prozess der „Zielgenerierung als Suchbewegung“, an dem Akteure im „ordnungspolitischen Operationskreis“ in Zusammenarbeit mit Modellprojekten im „organisationspolitischen Operationskreis“ beteiligt sind, folgt aufgrund der Handlungsspielräume eröffnenden Unbestimmtheit der bildungspolitischen Programmatik dem Strukturierungsverlauf einer „zieloffenen Transformation“ (zu den Transformationsmodellen vgl. Schäffter 2001, Kap. 1).

Modell III: Zielgenerierende gestaltungsoffene Transformation

Lernen als Suchbewegung: Zielfindungsprozesse im Tätigsein

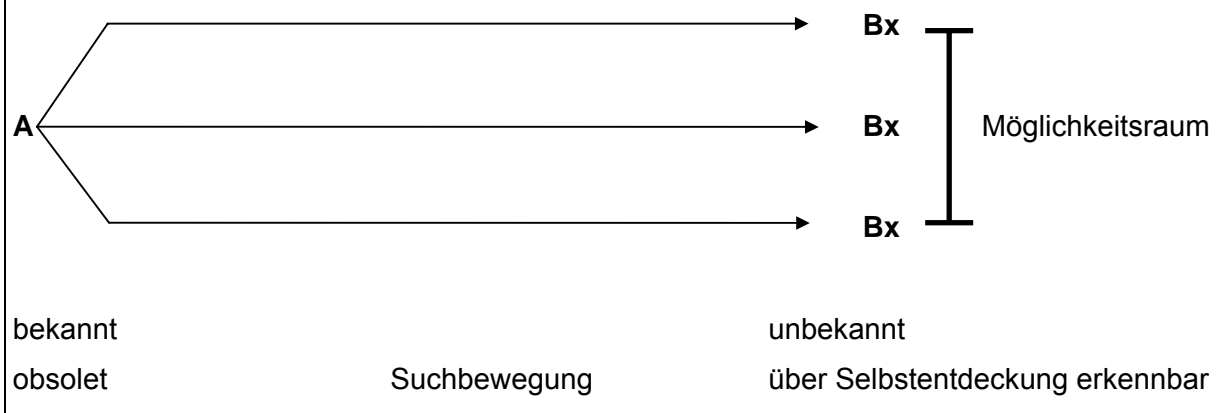


Abbildung 1

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden und dadurch gestaltungsoffenen Transformation lässt sich charakterisieren als eine Übergangsbewegung von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“, also als noch unbestimmt aber prinzipiell bestimmbar erfahrbar wird. (vgl. Schaubild 1). Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Bildungspolitiker die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Transformationsmodellen I und II (vgl. Schäffter a.a.O.) als mangelndes Wissen der Bildungspraktiker deuten und aus ihrer Rolle als politische Entscheider heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Bildungspraxis definieren. So meint man z.B., den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Gesellschaftsdiagnose in Form eines normativ formulierten Weiterbildungsbedarfs erschließen zu können. Hierbei übersieht man die *tätigkeitsgebundene und subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar extern nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als programmatisch umgrenzter Möglichkeitsraum im Sinne einer Positivierung von Unbestimmtheit konzipieren, zu dem über pädagogische Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung

vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im Transformationsmodell Suchbewegung zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines tätigkeitsgebundenen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Betroffenen innerhalb eines positionsabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Entwicklungsbegleitende Lernarrangements bieten hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernehmen hierdurch eine pädagogische Beratungsfunktion. Organisationsberatung und wissenschaftliche pädagogische Begleitung können in diesem Zusammenhang nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen, sondern müssen durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen im Rahmen von Modellversuchen konzipiert werden. Dies wurde im Themenbereich PE/OE- Konzepte des Teilprogramms LiWe konzeptionell in aller Konsequenz berücksichtigt. Das Teilprogramm LiWe im Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung mit seinem prozessbegleitenden Unterstützungsdesign kann daher in Bezug auf diesen konzeptionellen Aspekt selbst als ein Modellprojekt angesehen werden, das zur methodischen Innovation von wissenschaftlicher Begleitung bildungspolitisch motivierter Gestaltungsprojekte beizutragen vermag.

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ wird im Modell: „Zielgenerierende Suchbewegung“ von einer Entwicklung ausgegangen, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbst entdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit, sondern betont den Zwang zur kontextabhängigen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die Organisation von Modellversuchen als „Suchbewegung“ reagiert hier auf das Phänomen der „Multioptionsgesellschaft“. (vgl. Gross 1994) Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Die Funktion, die Modellvorhaben übernehmen, wenn sie implizit oder explizit Bestandteil eines zielgenerierenden Zielfindungsprozesses der Bildungspolitik sind, hat weitreichende und noch nicht hinreichend realisierte Konsequenzen für Anlage und Methodik ihrer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Einige methodologische und wissenschaftstheoretische Schlussfolgerungen lassen sich am Beispiel der Begleitung des „Projektverbundes PO/OE“ im LiWe-Projektteil allerdings bereits identifizieren.

So kann man feststellen, dass sich wissenschaftliche Begleitung in dem spezifischen Funktionszusammenhang von Modellprojekten nicht mehr hinreichend nach dem „Qualifizierungsmodell“ einer linearen Transformation (vgl. u.), d.h. im Sinne eines produktbezogenen Ist/Soll-Abgleichs und nicht als Evaluationsverfahren externer Expertisen durchführen lässt. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist schließlich, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände des Transformationsprozesses ermitteln können:

- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die verlernt werden müssen und
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektivem *Weiterbildungsbedarf*.

Beides ist bei zielgenerierenden, gestaltungsoffenen Suchbewegungen von bildungspolitisch motivierten Modellprojekten nicht als Voraussetzung gegeben. Statt dessen kommt nun der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe zu, den wechselseitigen Aussteuerungsprozess zwischen bestimmungsbedürftiger bildungspolitischer Programmatik und den Angeboten konkreter Bestimmungsvarianten auf den Möglichkeitsraum des Zielfindungsprozesses zu beziehen und daraufhin zu überprüfen, ob sich die operationalen Ziele innerhalb der Zielmarge des angesteuerten Möglichkeitsraums befinden. Hierbei übernimmt wissenschaftliche Begleitung über reflexive Selbstevaluation Aufgaben der „Ziel-Aussteuerung“ bereits auf einer programmatischen Ebene.

Systemtheoretisch betrachtet, erhält wissenschaftliche Begleitung für den wechselseitigen Aussteuerungsprozess zwischen bildungspolitischer Programmatik und praxisfeldbezogenen Entwicklungsverläufen die Funktion einer „reflexiven Instanz“. Das entscheidende Merkmal ist darin zu sehen, dass der Prozess der Zielgenerierung im Rahmen der Modellversuche als Bestandteil der pragmatischen Entwicklungslogik innerhalb von Praxiskontexten im Zuge des Tätigseins der Akteure erfolgt, die Entwicklung jedoch mit der ordnungspolitischen Programmatik in Bezug gesetzt und aus ihr heraus interpretiert wird. Aus ihrem kritisch reflektierten Bezug zu übergeordneten Zielen institutioneller Strukturentwicklung bezieht die wissenschaftliche Begleitung ihre Beurteilungskriterien und Deutungsmodelle, ohne im Einzelnen die konkreten Handlungsziele und Gestaltungsvarianten durch externe Vorgaben vorwegzunehmen.

1.1.5. Institutionelle Suchbewegung als kollektiver Lernprozess

Der Begriff „Entwicklung“ wird lt. Brockhaus Enzyklopädie (1968) als „Aufeinanderfolge verschiedener Formen und Zustände verstanden, die sich von bloßen Veränderungen dadurch unterscheidet, dass die späteren aus den früheren mit einer inneren Notwendigkeit

hervorgehen und dass ihre Abfolge eine durchgehende Richtung einhält.“ Evolutionäre Strukturentwicklung lässt sich daher als Resultat einer nachträglichen Beobachtung bezeichnen, bei der im Blick zurück eine Fülle zunächst heterogener Einzelveränderungen dadurch einen gemeinsamen Sinn erhalten, dass sie in einen zeitlichen Kontext der Abfolge - also in einen Entwicklungszusammenhang - gestellt werden. Jede Aussage über die Strukturentwicklung einer Institution ist daher eine Deutung über Zusammenhänge zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Veränderungen und zukünftigen Möglichkeiten.

Der Unterschied zwischen evolutionärer Entwicklungslogik im Rahmen eines latenten Strukturwandels und Lernprozessen lässt sich nun an dem Grad an Reflexion und gesteigerter Reflexivität der Abläufe („Rekursivität“) festmachen. „Reflexion“ meint, dass die an einer Entwicklung beteiligten Akteure die einzelnen Veränderungsschritte in einen größeren Entwicklungszusammenhang stellen („reframing“), sie in diesem Kontext bewerten („sense-making“) und dabei Entscheidungen in Bezug auf die folgenden Entwicklungsschritte treffen. Je planvoller eine Entwicklung von den beteiligten Akteuren als Lernprozess gedeutet und entsprechend als anschlussfähige Schrittfolge strukturiert wird, umso deutlicher folgt sie dem Idealtypus einer „vollständigen“ Handlungsstruktur (Initiierung, Operationalisierung, Umsetzung, Auswertung, Initiierung...etc.). Kollektive Lernprozesse zeichnen sich im Gegensatz zur evolutionären Entwicklungslogik daher durch symbolische Selbstthematisierung, kontextbezogene Explizierung und eine strukturelle Verstärkung rekursiver Bezugnahmen einzelner Veränderungsschritte aufeinander aus. Erst durch die Deutung und reflexive Reorganisation von evolutionärem Strukturwandel als kollektivem Lernprozess wird er durch seine beteiligten Akteure einer reflexiven Eigensteuerung zugänglich. Praktisch wird dies realisiert durch Verfahren der pädagogischen Organisationsberatung, die z. B. auf Konzepten des „reflective practitioners“ (Schön), der Entwicklung einer „community of practice“ oder auf dem für die wissenschaftliche Begleitung des Projektverbands PE/OE im Teilprogramm LiWe entwickelten mehrstufigen Konzept von Reflexionsräumen (Schäffter) beruhen.

1.1.6. Zielstellung und bildungspolitische Begründung des Programms

„Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Im Zuge der innergesellschaftlichen, aber auch der globalen Transformationsprozesse werden „Grenzen institutionalisierten Lernens“ nicht nur schärfer erkennbar, sondern sie erweisen sich unübersehbar auch als „Wirkungsverlust“, wenn nicht sogar als „Wirkungsumkehr“, wenn sie in ergebnisoffenen Transformationskontexten unzutreffenderweise einer Instruktionslogik folgen. Wirkungsumkehr bedeutet letztlich, dass veranstaltetes Lernen in der beruflichen Weiterbildung in diesen Fällen nicht nur wenig

bewirkt, sondern entgegen ihrer Absicht sogar zu Prozessen der Dequalifizierung oder zu resignativer Lernunlust beiträgt. Dies wird gegenwärtig in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung durchaus als Gefahr erkannt und bereits seit längerem mit verstärkter Bemühung um Qualitätssicherung und innovativer Angebotsentwicklung beantwortet. Allerdings sind die gegenwärtigen Transformationsprozesse so komplex, dass sie sich nur unter sehr günstigen Ausgangsbedingungen mit den verfügbaren "Bordmitteln" produktiv bewältigen lassen. Vor allem gilt dies dort, wo sich Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung auf ein schmales Segment spezialisiert haben. Sie verfügen im eigenen Hause oft nur über eine geringe Bandbreite relevanter Kompetenzen und finden nur schwer Zugang zu neuen Formen prozessbegleitender, reflexiv angelegter beruflicher Bildung. Professionelles Handeln verlangt zudem "passive Beratungskompetenz", d.h. die Fähigkeit, externe und fremdartige Kompetenzen als relevante fachliche Ressource zu erkennen, sie als Unterstützung zu erschließen und sie für den geplanten Wandel im eigenen Arbeitsfeld nutzbar zu machen.

Eben auf einen solchen proaktiv definierten Unterstützungsbedarf antwortet das vom BMBF aufgelegte Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" mit seinem Teilbereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen". Seine konzeptionelle Ausrichtung verzichtet auf eine extern beherrschende Problematisierung der vielfältigen Begrenzungen institutionalisierter Lehrangebote. Stattdessen greift sie den manifesten Veränderungsbedarf auf und versteht sich als temporäres Unterstützungsprogramm für einen selbstverantworteten institutionellen Wandel in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, der seine Dynamik aus einer spezifischen Phase der Neuorientierung bezieht. Demnach geht es gegenwärtig nicht um einen klar regelbaren Übergang von einem defizitär gewordenen Ausgangspunkt zu einem bereits bestimmten Sollwert, sondern um eine äußerst riskante Suchbewegung mit noch weitgehend offenem Ausgang.

Weitgehend konsensfähig scheint dabei zu sein, dass eine Klärung in Bezug auf das "Kerngeschäft" von Weiterbildungseinrichtungen" (Sauer 2000,7) erforderlich geworden ist. In den unterschiedlichen bildungspolitischen Diskursen und den daran anschließenden Veränderungsprogrammen wird in bemerkenswerter Übereinstimmung der Frage nachgegangen, "wie das kontinuierliche Lernen der Menschen unter der Prämisse der Selbstorganisation als Ziel von Politik gestaltet werden kann". (ebenda) Ähnliche Formulierungen finden sich in der "Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm 'Lebenslanges Lernen' " oder auch in der "Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm 'Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken' (BMBF)". Grundsätzlich geht es um das Zusammenspiel von vier sich wechselseitig bedingenden Veränderungsstrategien:

- (1) Die Entwicklung neuer, selbst gesteuertes Lernen unterstützender Lernarrangements, bzw. die Erweiterung des bisherigen Spektrums beruflicher Weiterbildung in Richtung auf Lernberatung, Coaching von alltagsgebundenen Lernprozessen während der Berufstätigkeit, Nutzung von Lern-on-line Diensten oder den Aufbau lebensweltnaher Lernzirkel.
- (2) Förderung der Selbstlernkompetenz sowohl bei den Teilnehmern beruflicher Weiterbildung als auch außerhalb didaktisierter Kontexte. Dies schließt auch die Förderung von Selbstlernprozessen von Mitarbeiter/innen in Weiterbildungseinrichtungen ein.
- (3) Stärkere Beachtung und produktives Nutzen von Potentialen, die von den neuen Informations- und Kommunikationsmedien bereitgestellt - nun aber auf ihre Anwendung für lebensweltnahe Lernorganisation umgesetzt werden müssen.

Von diesen drei Entwicklungssträngen geht eine starke Veränderungsdynamik aus, mit der sich gegenwärtig die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung auseinanderzusetzen haben - einerseits um ihre eigene Zukunftsfähigkeit zu sichern, andererseits, damit sich das Weiterbildungssystem im Zuge der gesellschaftlichen Transformation den Anforderungen eines neuen Typs von Veränderungsprozessen (Schäffter 2001) gewachsen zeigt und auf sie mit innovativen Lernarrangements zu antworten vermag.

Die bildungspolitische Programmatik des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist aufgrund ihres komplexen Anforderungsprofils nicht selbsterklärend, sondern in hohem Maße bestimmungsbedürftig. Dies ist kein zu behebender Mangel, sondern geradezu kennzeichnend für Zielbeschreibungen auf der Ebene von Leitbildentwicklung, deren Richtzielebene noch nicht operationalisiert sein kann, sondern die erst auf der konkreten Ebene der Projektrealisierung geleistet werden kann.

Die noch zu leistende Bestimmungsbedürftigkeit zeigt sich beim Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ an folgenden leitbildförmigen Zielbeschreibungen:

- Ausgangspunkt ist „Lernen im Tätigsein“ als Basiskategorie von Kompetenzentwicklung
- Selbst organisiertes Lernen erhält die Bedeutung einer Schlüsselkompetenz
- die Legitimation institutionalisierten Lernens wird aus ihrer Lerndienstleistung für alltägliche Handlungskontexte abgeleitet
- Lernförderliche Gestaltung informeller Alltagsituationen, ohne sie pädagogisch-didaktisch zu überformen
- Verschiebung des Leistungsprofils von Weiterbildungseinrichtungen zu Konzepten der Beratung/Entwicklungsbegleitung (Entwicklung neuer Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens)

1.1.7. Konzeptionelle Merkmale des Projektverbundes „PE/OE-Konzepte“ im Teilbereich LiWe

Drei Merkmale sind kennzeichnend für den innovativen Zugang des Entwicklungsprojekts PE/OE-Konzepte

(1) zur Mitwirkung werden Einrichtungen beruflicher Weiterbildung eingeladen, sich an einem Ausschreibungsverfahren mit eigenen Entwicklungsvorhaben zu bewerben; (2) ihnen wird ein externer Berater als „Innovationsberater“ zur Verfügung gestellt; (3) die methodische Koordination der Organisationsberatungen und konzeptionelle Verlaufssteuerung wird einem Team wissenschaftlicher Begleitung übertragen.

** Ausschreibung*

Das Projekt wurde für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ausgeschrieben, die nachweisen können, „dass sie ihre Organisationsentwicklung mit konkreten Veränderungsvorhaben betreiben wollen“ (Quem Bulletin 6/2000,15) und zur Kooperation untereinander bereit sind.

** Innovationsberater*

Die für das Projekt zugelassenen Weiterbildungseinrichtungen werden bei der Umsetzung der von ihnen vorgeschlagenen Vorhaben zur Organisationsveränderung durch so genannte „Innovationsberater für Organisationsentwicklung“ unterstützt. Im Projekt sind gegenwärtig sechs (werden vier) Innovationsberater im Rahmen von Personalkostenzuschüssen (Vollzeitstellen) für max. vier Jahre tätig. Je nach Umfang der Entwicklungsaufgabe und Einrichtungsgröße begleiten sie eine oder mehrere Weiterbildungseinrichtungen mit gestaltend. Die beteiligten Einrichtungen und die Innovationsberater konnten sich im Rahmen des Bewerbungsverfahrens gegenseitig vorschlagen.

** erwachsenenpädagogischer Support durch die wissenschaftliche Begleitung*

Als fachlich-konzeptioneller Unterstützungskontext zur Zielgenerierung wird für die verschiedenen Entwicklungsvorhaben in den Einrichtungen ein sie übergreifendes „Unterstützungssystem für Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen“ aufgebaut und durch den Projektauftraggeber zur Verfügung gestellt. Die Konzeption dieser Unterstützungsstruktur hat das Wechselspiel zwischen einrichtungsinterner Personal- und Organisationsentwicklung und der externen wissenschaftlichen Begleitung zu gewährleisten. Hierdurch wird eine, die Einzelentwicklungen übergreifende Projektsteuerung installiert, in der Organisationsforschung, Organisationsentwicklung und Mitarbeiterqualifizierung in einem Design der Aktionsforschung verbunden und dem Projektverlauf als fachliches Controlling-

Verfahren unterlegt werden kann. Genauere Ausführungen zu diesem Design sind im ersten Zwischenbericht nachzulesen (QUEM-report, Heft 76).

1. 2. Konsequenzen für die Konzeption wissenschaftlicher Begleitung

Wissenschaftliche Begleitung übernimmt im Rahmen dieses Forschungsprogramms im Projektverbund Konzepte der PE/OE eine mehrfache Dienstleistungsaufgabe:

(1) Expertenberatung:

Sie bietet fachlich-thematisch wie methodisch den Rahmen zu einer partizipatorisch angelegten Klärung der Programmziele (z.B. Input zum Begriffsverständnis selbst organisierten Lernens, zu Kategorien und Instrumenten erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse oder zu Konzepten des Organisationslernens und der Organisationsberatung) und Unterstützung bei der Generierung von konkreten Teilzielen auf der Ebene von Einzelvorhaben. Dies beinhaltet gegebenenfalls auch wissenschaftlich begründete Programmkritik, bleibt als Unterstützungssystem wissenschaftlicher Dienstleistung im Prinzip aber den politischen Entwicklungszielen verpflichtet und daher programmimmanent.

(2) Vermittlungsfunktion:

Sie unterstützt die Rückkopplung der Zielklärung auf der Ebene der Einzelvorhaben auf die Ebene des Gesamtprogramms. (Workshops, Tagungen)

(3) Supportfunktion:

Sie unterstützt den Entwicklungsprozess in den Teilvorhaben im Rahmen der auszudeutenden Programmziele durch Beratung und Einsatz institutionstheoretischer Reflexionsinstrumente.

(4) Evaluation und Forschung:

Sie bietet den Rahmen für projektbegleitende Dokumentation und problembezogener Auswertung. (Fallstudien)

(5) Qualifizierung für reflexive Verfahren:

Sie bietet Verfahren und Arbeitsweisen, in denen die Programmziele auch auf der Ebene der Projektmitarbeiter realisiert werden und somit eine paradigmatische Vorbildfunktion

enthalten. (z.B. kommunikative Verfahren der Prozesssteuerung, Berücksichtigung von Prinzipien professioneller Beratung im Verhältnis zu der Gruppe der Innovationsberater.)

1.2.1. Zur reflexiven Arbeitsstruktur einer unterstützenden Projektbegleitung

(1) Aus der Programmatik des Teilprogramms LiWe geht hervor, dass implizite Berufspraxis und ihre eingeübten Verhaltensmuster eine höherwertige Bedeutung für informelles Lernen haben als eine didaktisierte Vermittlung expliziter Wissensbestände. Da „Lernen im Tätigsein“ eine paradigmatische Bedeutung zugemessen wird, muss das Programm in der Art seiner Realisierung unter Selbstanspruch gestellt werden: es muss in den jeweiligen Handlungskontexten zumindest versuchen, jeweils seinen eigenen Ansprüchen praktisch gerecht zu werden, bevor sie Praxisfeldern beruflicher Weiterbildung zur Umsetzung empfohlen werden.

(2) Spiegelungsphänomene zwischen den Handlungsebenen des Projektverbundes (vgl. Grafik auf den folgenden Seiten) werden deshalb als konzeptionell gewollte Lernanlässe verstanden, die auch in der Dokumentation zu berücksichtigen sind. Die Strukturanalogien im Verhältnis zwischen Trägerebene, wissenschaftlicher Begleitung, Innovationsberatern, Weiterbildungseinrichtungen und der Arbeitswelt der Lerner sind selbst Bestandteil des Forschungskonzepts und der Reflexion in der Beratung. Insofern wird das Programm selbst als eine mehrstufige community of practice verstanden, der auch die wissenschaftliche Begleitung als Mitglieder angehören und in der die jeweils eigene Organisationsentwicklung als Variante von organisationalem Lernen aufgefasst wird, das es reflexiv zu klären gilt.

(3) Das Konzept Lernräume, das auf einem ausdifferenzierten Reflexionsstufenmodell beruht, bietet die Möglichkeit, auch die unterschiedliche Qualität und Funktion zentraler Anforderungen des Programms am eigenen Fall selbstreflexiv zu klären, bevor man sich diagnostisch mit Umsetzungsproblemen in der Bildungspraxis beschäftigt. Diese Vorgehensweise entspricht der Arbeitsweise des reflective practioners (Schön), die exemplarisch bereits im Rahmen des Projekts Anwendung finden können und zur Kompetenzentwicklung aller Mitarbeiter von LiWe im Sinne der Programmziele beitragen.

1.2.2. Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung im Projektdesign

Aus dem konzeptionellen Ansatz von LIWE werden sechs Funktionsfelder erkennbar, die im Rahmen der Projektbegleitung wahrzunehmen und konzeptionell miteinander zu verschränken sind:

- (1) Aufbau und Verlaufsstruktur eines erwachsenenpädagogisch begründeten Unterstützungssystems für offene Suchbewegungen (organisationaler Lernprozess)
- (2) *organisationstheoretisch* fundierte Begleitforschung zum Strukturwandel innerhalb von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie Generalisierung ihrer Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten bildungspolitischen Problemlage
- (3) fachliche Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben und Einrichtungen im Rahmen einer *Gesamtkonzeption von Organisationsentwicklung* in Weiterbildungseinrichtungen, die Vergleichsstudien gewährleistet
- (4) *theoriegeleitete Dokumentierung* des Projektverlaufs, insbes. des beobachteten Strukturwandels und der Lernprozesse bei den Mitarbeiter/innen (personales Lernen)
- (5) projektbegleitende (Selbst-)Qualifizierung der Innovationsberater und generalisierende Klärung ihres Tätigkeitsprofils (*exemplarische Kompetenzentwicklung*)
- (6) Ermöglichung von *kollegialer Praxisberatung* und *problemorientierter Supervision* für die Innovationsberater und Entwicklungsgruppen.

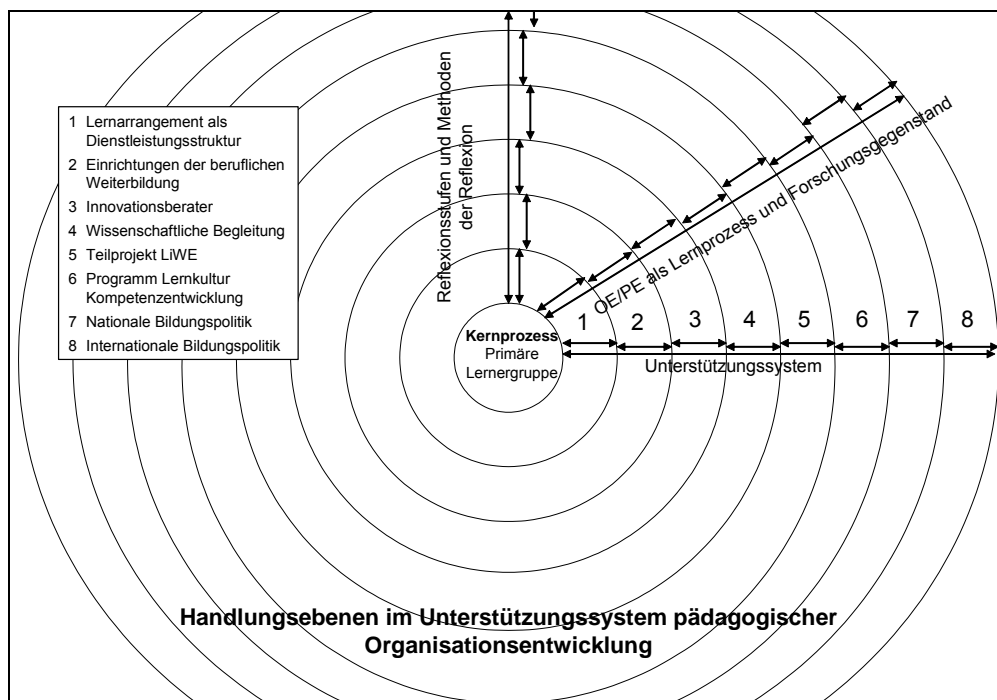


Abbildung 2: Handlungs- und Reflexionsräume - Projektdesign zur Förderung institutioneller Suchbewegungen

1.2.3. Design und konzeptionelle Eckpunkte der wissenschaftlichen Begleitung

Das Projektdesign sieht vor, die Komplexität von Prozessen der Organisationsberatung, insbesondere wo mehrere sehr unterschiedliche Einrichtungen mit ihren je spezifischen Interessenlagen beteiligt sein werden, durch ein Mehrphasenmodell locker zu verkoppeln. Mit diesem Strukturmodell lassen sich wechselseitig auf einander bezogene, für sich aber dennoch autonome Handlungsfelder auf gemeinsame Entwicklungsziele hin koordinieren und einer reflexiven Selbststeuerung zugänglich machen. Insofern folgt die Projektkonzeption selber den bildungspolitischen Leitzielen, wie sie eingangs referiert wurden. Beabsichtigt ist, das Beratungsprojekt nach eben den Prinzipien und Verfahren zu gestalten, wie sie in der Organisationsberatung den Weiterbildungseinrichtungen empfohlen werden. Für konsequente methodische Selbstanwendung sprechen nicht nur negative Erfahrungen mit Projekten, die ihre eigenen Ziele auf der faktischen Handlungsebene dementieren, sondern auch organisationstheoretische Erkenntnisse. Intervention in organisationale Systeme ist besonders wirksam, wenn sie nicht auf einer interpersonalen, sondern auf einer interorganisationalen Beziehungsebene stattfindet. Hierzu jedoch muss die in Form von Beratung intervenierende Organisation bereits die Strukturprobleme bearbeitet

haben, die es im Interventionsfeld noch pädagogisch zu klären gilt. Falls diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, lassen sich Wirkungslosigkeit der Einflussversuche oder sogar "Negativlernen" also Wirkungsumkehr beobachten, weil es in derartigen Fällen zu strukturellen Interferenzerscheinungen (strukturellen Spiegelungseffekten) kommt.

Praktiziert wird daher eine *konsequente Selbstanwendung der in der Beratung vertretenen pädagogischen Prinzipien entwicklungsbegleitender Unterstützung auf das eigene Projektdesign*. Auf jeder der Handlungsebenen wird nach dem Prinzip selbstverantworteter Projektentwicklung verfahren und dabei (die nächst höhere Ebene als Reflexionsraum und konzeptioneller Projektsteuerung) besonders die angrenzenden Ebenen der Projektarchitektur als Supportstruktur für den eigenen Entwicklungsverlauf genutzt. Vermutlich werden die verschiedenen Entwicklungen eine leichte Zeitdifferenz aufweisen und nicht synchron verlaufen. Die Entwicklungen auf der Ebene 4) des wissenschaftlichen Begleitteams und (Ebene3) der Innovationsberater (Projektentwicklungsebene) könnten einen gewissen Vorlauf benötigen, bevor die Entwicklungen (auf der Ebene2) in den Weiterbildungseinrichtungen Zeit und Aufmerksamkeit erfordern. Die Verlaufsstruktur der Projektentwicklungen auf den Handlungsebenen und in ihren Teams orientiert sich an dem methodischen Prinzip des Spiralcurriculums, mit dem zielgenerierende Prozesssteuerung möglich wird. (vgl. Schäffter 1982)

Mit dem hier vorgestellten Design einer wissenschaftlich reflektierenden Projektbegleitung werden nicht nur die Weiterbildungseinrichtungen unter einen hohen Veränderungsanspruch gestellt, sondern das Projekt unterwirft sich derselben Anforderung. Das, was von den zu beratenden Einrichtungen erwartet wird, soll in der Art des Kompetenzerwerbs von der beratenden Organisation, ihren Teams und Mitarbeiter/innen am eigenen Fall erfahren und miterprobt werden. Hierfür stehen mittlerweile hinreichende theoretische Vorklärungen zur Verfügung. Ebenso sind die hierfür nötigen Kompetenzen entwicklungsbegleitender Prozesssteuerung bei einer großen Zahl Mitarbeitern verfügbar und in dazu geeigneten Kontexten aktivierbar. Im Rahmen einer prozessbegleitenden Fortbildungsstruktur "on the job" für daran Interessierte können sie auch im Zuge einer Selbstqualifizierung als berufsrelevante Kompetenzen erworben werden.

1.2.4. Ziele und Beratungsaufgaben

Forschungsziele und zu erwartende Ergebnisse bestehen in:

(1) Erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung

Erforschung der Organisationsrealität im Sinne einer empirischen Realanalyse von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung mit erwachsenenpädagogischen Instrumentarien.

(Analyse des zugrunde liegenden Paradigmas von Erwachsenenlernen; Didaktische Kontextanalyse; Leistungsanalyse; Ordnungspolitische Funktionsanalyse)

(2) Transfer in die berufliche Praxis

Untersuchung von Strukturtypen des Transfers zwischen didaktisierten Lernkontexten und Kontexten alltagsgebundenen Lernens (Stärken/Schwächen-Analyse)

(3) Innovationen in der Angebotsentwicklung

Unterstützt und ausgewertet werden innovative Ansätze von beratungsbezogenen und prozessbegleitenden Angeboten beruflicher Weiterbildung

(4) Erwachsenenpädagogische Organisationsberatung

Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich an Konzepten pädagogischer Organisationsberatung die auf Organisationsentwicklung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung bezogen sind und die es zu erproben und wissenschaftlich auszuwerten gilt. Zu klären gilt hierbei insbesondere, wie in einer Bildungseinrichtung das Verhältnis von Organisationslernen zum Gegenstand „Weiterbildung“ zu bewerten ist. Zu untersuchen sind selbstreferentielle Verstärkungen oder Blockaden, die durch „didaktische Spiegelung“ auftreten. Diese Frage wird auch auf das Projektvorhaben selbst bezogen und im Rahmen der oben skizzierten „Reflexionsräume“ operationalisiert.

(5) Funktion und Rolle der Innovationsberater

Das wissenschaftliche Unterstützungssystem bietet einen konzeptionellen Rahmen, in dem Funktion, Rolle und Kompetenzprofil von Innovationsberatern in Weiterbildungseinrichtungen im Sinne einer Reanalyse dokumentiert und theoretisch ausgewertet werden können. Untersucht werden Prozesse eines selbst gesteuerten Kompetenzerwerbs von Innovationsberatern in der beruflichen Bildung, aus denen Empfehlungen für prozessbegleitende Fortbildungsmodule gewonnen werden.

(6) Personalentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

Dokumentation und theoretische Untersuchung projektbegleitender Konzepte der Personalentwicklung unterschiedlicher Mitarbeitergruppen in der beruflichen Weiterbildung.

Folgende Beratungsaufgaben können formuliert werden:

- Klärung der Beratungsgegenstände in den Weiterbildungseinrichtungen
- Entwicklung von Leitbildern zum Konzept der Selbststeuerung und der Selbstorganisation in Weiterbildungseinrichtungen

- Klärung der Deutung des gesellschaftlichen Strukturwandels und daraus abgeleitete Konsequenzen für berufsbezogenes Lernen im Lebenslauf
- Entwicklung von Strukturen interner Vernetzung und Abstimmung
- Entwicklung von selbstlernfördernden Angebotstrukturen mit Verweischarakter
- Entwicklung von Problemlösungskompetenz als bewusster Selbstlernprozess
- Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf Schnittstellen und Übergänge zwischen formellen und informellen Lernprozessen

1.2.5. Kriterien zur wissenschaftlichen Prozessbegleitung

1. Ein wesentliches Merkmal des Programmteils LiWe besteht in seinem explorativen Auftrag, der einen problemerschließenden und Praxisfelder aufschließenden Zugang vorsieht. Die konzeptionelle Anlage verbietet es, bereits zu Beginn von externer Seite her Projektergebnisse im Sinne inhaltlich produktförmiger Zielvorgaben zu formulieren, weil damit der im Modellversuch angestrebte thematische Such-Prozess verhindert wird.

2. Die Kriterien für den Erfolg des Projektverbundes und damit für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation liegen stattdessen auf einer methodisch weit anspruchsvolleren Ebene. Sie operationalisieren den Verantwortungs- und Gestaltungsbereich in den Dimensionen der übergeordneten Projektziele und nicht auf der Handlungsebene einzelner Projektnutzer wie z.B. der einen oder anderen Weiterbildungseinrichtung und ihrem Beratungsprozess. Zwar lassen sich auch auf den anderen Entwicklungsebenen Erfolgskriterien formulieren, dies hat jedoch durch die Akteure auf den entsprechenden Handlungs- und Gestaltungsebenen zu geschehen und stellt somit einen Teil des Leistungsaspekts des Projekts dar. Hierzu sollten die bereitgestellten Reflexionshilfen im jeweils zugeordneten Reflexionsraum des Projekts angefordert und genutzt werden: Innovationsberater für die Einrichtungen; wissenschaftliche Begleitung für die Innovationsberater; Projektleitung mit der Gesamtkoordination.

Inhaltliche Gestaltungsziele auf der Ebene der OE-Beratungsvorhaben und der innovativen Angebotsentwicklung in den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen müssen somit deutlich von den Zielen des Gesamtprojekts unterschieden werden, da sich das Gesamtprojekt zum einen nicht von den Einzelprozessen abhängig machen sollte und zum anderen auch Probleme bzw. gewisse Misserfolge in Einzelvorhaben als ein wichtiger Beitrag zum Forschungs- und Gestaltungsauftrag des Gesamtprojekts wahrgenommen und als Lernanlass genutzt werden müssen.

3. Die Kriterien, an denen sich die Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung orientiert, beziehen sich daher auf die planvolle Bereitstellung und die methodische Ausgestaltung eines entwicklungsförderlichen Rahmens, in dem eine feldspezifische Bestimmbarkeit von Prozessen der Personalentwicklung sowie eine Rekonstruktion konkreter Verläufe der Organisationsentwicklung in Form einer institutionellen Realanalyse von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung möglich wird.
In Übereinstimmung mit der Projektphilosophie, die auf Entwicklungsförderung abstellt, steht das Konzept der Handlungsforschung auf Seiten der wissenschaftlichen Begleitung: die wissenschaftliche Begleitung übernimmt neben der Aufgabe einer formativen Evaluation die Funktion einer stützenden Reflexionsfunktion im Sinne projektinterner Selbstevaluation aller beteiligten Akteure.
4. Die Evaluation des Projekts wertet daher aus, inwieweit es gelingen wird, für die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen und die unterschiedlichen Akteursgruppen einen reflexionsförderlichen Rahmen zu ermöglichen und so auszugestalten, dass in ihm die Entwicklungsvorhaben und Forschungsziele feldspezifisch bestimmt und praxisnah verfolgt werden können. In welche inhaltliche Richtung diese Bestimmung im Einzelnen geht, ist auf der Ebene des Gesamtprojekts d.h. für die wissenschaftliche Auswertung von sekundärer Bedeutung, d.h. sie entscheidet nicht über Erfolg/Misserfolg. Stattdessen sind die jeweiligen Gestaltungsvarianten Gegenstand systematisch angelegter Beobachtung und Analyse.
5. Eine inhaltliche Füllung und ergebnisbezogene Präzisierung von Evaluationskriterien im Sinne einer thematischen Vorgabe oder inhaltsbestimmender Hypothese wirkt im Rahmen eines qualitativ explorierenden Vorgehens dysfunktional; sie verhindert geradezu die reflexive Klärung von latenten Strukturen, Prozessen und Handlungsspielräumen, die nur in einer partizipatorisch angelegten Handlungsforschung zu entdecken und gemeinsam zu dokumentieren sind. Das Erfolgskriterium für Forschungsziele kann daher nicht in der Überprüfung generalisierter Vorannahmen und externer Deutungen bestehen, sondern es geht im Rahmen qualitativer Forschung um praxisfeldbezogenen Erkenntniszuwachs.

Für die *Kriterien wissenschaftlicher Evaluation* des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ kann zusammenfassend folgendes Fazit gezogen werden:

Auf der Ebene der Support-Struktur kann für die Zieldimension „Gestaltungsprojekt“ der *Grad der erreichten Bestimmbarkeit von Entwicklungszielen und Handlungsspielräumen* in konkreten Organisationen als Kriterium gelten.

Für die Zieldimension „Innovative Angebotsentwicklung“ gilt das *Maß an Klärung und Erprobung konzeptioneller Prinzipien für entwicklungsförderliche Unterstützungsstrukturen* wie Beratung, Coaching, Entwicklungsbegleitung als Ausdruck einer „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Für die Zieldimension „wissenschaftlicher Modellversuch“ gilt der erreichte *Grad an Erkenntniszuwachs in Bezug auf Feldbedingungen* bei der Organisation selbst gesteuerter Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung.

1.3. Wissenschaftstheoretischer Begründungsrahmen

Abschließend werden thesehaft Eckpunkte der wissenschaftstheoretischen Position zur Begleitung bildungspolitisch motivierter Gestaltungsprojekte zusammengefasst.

1.3.1. Zwei Grundmuster von Weiterbildungsforschung

Analog zum bildungspolitischen Wechsel von der Anbieter- zur Nutzerperspektive folgt das Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Begleitung dem Wechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma sozialwissenschaftlicher Forschung im Sinne einer gesellschaftlichen Dienstleistung. Demzufolge kann Weiterbildungspraxis entweder als Objektbereich externer Forschung oder als reflexives System mit interner Reflexionsinstanz (wissenschaftliche Begleitung als Institutionalisierung reflexiver Verfahren im Rahmen eines Konzepts der „lernenden Organisation“) gesehen werden.

Unter Handlungsforschung lassen sich hier alle die Ansätze zusammenfassen, die nicht allein im Beobachtersystem oder im Gesamtsystem wissenschaftliches Wissen erweitern, sondern die als Reflexionsleistung für das beobachtete System konzipiert und praktiziert werden. Handlungsforschung erhält hierbei eine je andere Bedeutung, abhängig von der externen oder internen Position, aus der sie konzipiert und durchgeführt wird.

- *Externe Forschung* kann sich als Leistung auf unterschiedliche Systemreferenzen des beobachteten Systems richten; diese Leistungen definieren sich jedoch aus der je dominanten Funktionsbestimmung des wissenschaftlichen Subsystems

(Legitimationsfunktion, Kontrolle, Optimierungsfunktion von konsensfähiger Erkenntnis „Wahrheit“)

- *Interne Forschung* bedeutet weitgehende Übereinstimmung der Relevanzen zwischen beobachtendem und beobachtetem System. Hier bezieht sich die Leistung des wissenschaftlichen Subsystems auf die methodische Optimierung der systeminternen Reflexion. Sie institutionalisiert „reflexive Verfahren“ innerhalb des beobachteten Systems im Sinne des Konzepts der „lernenden Organisation“.

Erwachsenenpädagogik erfüllt über ihre Forschungsfunktion hinaus aber auch bildungs- und berufspolitische Supportfunktionen in Bezug auf pädagogische Ausbildung, Qualifizierung und Professionalisierung, die im Zuge interner Handlungsforschung aktiviert und implementiert werden können.

1.3.2. „Pädagogische Organisation“ als Bezugstheorie

„Betrachtet man Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird nachvollziehbar, dass keine der Einzelpositionen einen spezifisch „pädagogischen Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern dass erst der funktionale Zusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche hervorruft (aber ggf. auch verhindert).

Nicht einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch“ zu bezeichnen, sondern „*Weiterbildungsorganisation*“ in ihrem funktionalen Zusammenspiel erfüllt - sofern es ihr gelingt - eine pädagogische Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Angeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmenden in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt.“ (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997, S. 60f.)

Die Institutionalisierung organisierten Lernens wird damit als komplexe Prozessstruktur auf mehreren „didaktischen Handlungsebenen“ identifizierbar und als empirisch fassbare Relevanzstruktur als Sinnkontext „Weiterbildung“ von anderen „nicht-pädagogischen“ Relevanzen abgrenzbar.

Von Bedeutung ist hierbei, dass die Rekonstruktion eines Kontextes als „pädagogische Organisation“ nicht zwingend identisch zu sein braucht mit ihrer alltäglichen Etikettierung: Es kann vorkommen, dass eine Weiterbildungseinrichtung einem anderen Funktionsprimat folgt und z.T. sogar Lernprozesse erschwert oder behindert. Ebenso gibt es Beispiele für Organisationen, die implizit pädagogischen Relevanzen folgen, d.h. institutionalisiert Lernen organisieren, ohne dies nach außen kenntlich zu machen.

1.3.3. Erwachsenenpädagogik als Leitdisziplin für Weiterbildungsforschung

Hier geht es um die systemische Bestimmung von Erwachsenenpädagogik als Bestandteil der in Deutschland ausdifferenzierten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihrer spezifischen Gegenstandsbestimmung. Auch hier ist eine Unterscheidung zwischen systeminternem und systemexternem Beobachterstandort möglich und im Zuge der Institutionalisierung von WB-Forschung auch unterschiedlich beantwortet worden.

Überwiegend definiert sich Erwachsenenpädagogik im Sinne einer Handlungswissenschaft in einem engen, wenn auch kritischen Bezug zur Weiterbildungspraxis. Das hier zum Ausdruck gelangende so genannte „*Theorie-Praxis-Verhältnis*“ wird allerdings sehr unterschiedlich begründet und methodisch ausgestaltet. (Reflexionswissenschaft, professionelle Leitwissenschaft, ethnographisch/historische deskriptive Wissenschaft) (vgl. Schäffter 1990, Schäffter 1998a) Überwiegende Übereinstimmung findet indes die Position, dass Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis sich in ihrem Relevanzsystem überschneiden. Unterschiedlich wird das Verhältnis zwischen Wissenschaftssystem und Bildungssystem (Erziehungssystem) gefasst und damit ihre Grenzen betont. Hier wird die Position vertreten, dass die Wissenschaftsdisziplin „Erwachsenenpädagogik“ als so genannter „stakeholder“ im Weiterbildungssystem präsent ist und hierdurch Lehre und Forschung eine „intermediäre Position einzunehmen haben. An diese Problematik schließen die Überlegungen zur „systemischen Handlungsforschung“ an. (Schäffter1998b)

2. Die beteiligten Gestaltungsprojekte im Projektverbund

Der Projektverbund LiWe 4.1. konstituiert sich aus je sechs Gestaltungsprojekten in den alten und neuen Bundesländern und zwei ihnen zugeordneten wissenschaftlichen Begleitemps in den alten und neuen Bundesländern.

2.1. Der Projektverbund Alte Bundesländer

Die folgenden Beschreibungen basieren auf Projektanträgen und -skizzen (im ersten Fall handelt es sich um einen Neuantrag in der Mitte der Projektlaufzeit). Die Projektanträge sind entweder von Einrichtungsleitungen bzw. Mitarbeiter/innen der Weiterbildungseinrichtungen oder von Beratern formuliert worden, die sich dann kooperierende Weiterbildungseinrichtungen gesucht haben. Oder aber sie sind als Resultat einer Koproduktion zwischen Beratern und Einrichtungsleitungen entstanden. Sie geben somit einen Eindruck davon, mit welcher Selbstwahrnehmung und Selbstbeschreibung die Weiterbildungseinrichtungen in den Projektprozess eingestiegen sind, welche Entwicklungsbedarfe sie gesehen haben und wie sie diese begründet haben, welche Ziele und Umsetzungsschritte sich die Organisationen vorgenommen hatten und wie sie dies mit der Programmatik des Programms verbinden.

2.1.1. BBJ München/Netzwerk regionaler Beschäftigungsträger

BBJ Consult, Niederlassung München, organisiert und berät ein Netzwerk aus 10 Beschäftigungsträgern in Bayern, das sich nach einer ersten Phase Ende 2002 neu konstituierte. Die Mitglieder des Netzwerks sind jeweils kleine Träger, umfassen idealtypisch (in der Regel) ein Projekt, das von einer zentralen Person (dem/der Gründer/in) gestaltet wird.

Die beteiligten Netzwerkträger sind:

1. ReAktiv – Brücke zur Arbeit e.V., Sonthofen, Träger: Initiative aus dem Umfeld der Katholischen Arbeitnehmerbewegung (KAB), Beschäftigungsprojekt für Sozialhilfeempfänger, besteht seit 7 Jahren
2. Jugendhaus Neukirchen, Lautertal, Träger: Jugendbildungsstätte der evangelischen Jugend, LV Bayern, Projekt der beruflichen Orientierung für Schüler der Stadt Coburg, besteht schon Jahrzehnte.

3. KontaktTee, München, Träger: Verein aus dem Umfeld der Sozialpsychiatrie, Projekt: Beschäftigungsprojekt für psychisch Kranke als Cafebetrieb in einem Münchner Stadtteil, besteht seit 20 Jahren in dieser Form der Förderung
4. Sozialer Hilfsdienst Weiße Feder gGmbH, München,, Träger: gemeinnützige GmbH im Besitz dreier Gründungsgesellschafter aus dem kirchlichen Umfeld, Träger gegründet als Initiative der Sozialen Arbeit zur „Einmischung in die Arbeitsmarktpolitik“, besteht in verschiedenen Trägerkonstellationen seit 20 Jahren
5. Waldfee e.V. Schwarzhofen, Träger. Verein durch arbeitslose/-suchende Frauen gegründet als Möglichkeit der gemeinschaftlichen, kollektiven Existenzgründung und Weiterbildung aus der Arbeitslosigkeit heraus, besteht seit 4 Jahren
6. parasol, Regensburg, Träger: gegründet als „Alternative Volkshochschule“ und Initiative für alternative politischer Bildung“ seit 10 Jahren profilierter Anbieter und Entwickler in der Weiterbildung für „Kulturmanagement“ (bundesweit), besteht seit 25 Jahren
7. EUNET, Regensburg, Zusammenschluss von freiberuflichen DozentInnen und TrainerInnen für Beratung und Entwicklung von neuen Bildungsprojekten in Bayern besteht seit 5 Jahren
8. Selbsthilfegruppe Brücke zur Arbeit e.V., Dinkelsbühl, Träger: Verein gebildet aus dem Umfeld der KAB und Lokalpolitikern der Stadt Dinkelsbühl, besteht seit 7 Jahren
9. Entwicklungsgenossenschaft Roding eG Roding, Träger: Stadt Roding und örtliche Gewerbetreibende für die eG i.G., besteht seit 1 Jahr
10. ETC eG, München, Träger: Teil des Unternehmensverbundes Eurotrainingscentre (ETC), einem Anbieter von beruflichen Bildungsmaßnahmen für Jugendliche im Auftrag von Arbeitsamt München und Stadt München, besteht seit 8 Jahren. Dieser Träger kam nach Beginn des Projektes dazu. Interesse war die (ökonomisch gut laufende) Arbeit mit innovativen Aspekten zu verändern („raus aus dem Arbeitsamtschema).

Seit sie durch den ESF angeregt wurden, sind sie mittlerweile in der Region jeweils fachlich und politisch etabliert (vgl. Hillenbrand 2003, Projektflyer). Die Grundidee bestand darin, dass Träger im Netzwerk organisiert Wege entwickeln, über wechselseitiges Lernen die eigenen Organisationsstrukturen anpassen, Ziele entwickeln, die sowohl ihren Idealen (Menschenbild) wie auch den Bedürfnissen der Teilnehmenden an den Projekten entsprechen.

Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele des Projekts

Es wurde eine Konkurrenzsituation und Abgrenzungsbedarf gegenüber großen Bildungsträgern konstatiert; es fehlt an anerkennender Resonanz; durch die Umstrukturierung der Arbeitsmarktförderung und dem Ende des ESF sind „Förderquellen im Umbruch“ (Hillenbrand 2003, 1.1). In einem früheren Bericht sind „fehlende Managementfähigkeiten und auch ideologische Widerstände“ (Hillenbrand 2003, 1.1)

formuliert worden. Notwendig ist jeweils eine „Änderung ihrer inneren Organisationsstruktur“ (Hillenbrand 2003, 1.1) und die „schwächste Stelle ist die fachliche Profilierung nach außen“ (Hillenbrand 2003, 1.1) insbesondere über die regionale Ebene hinaus.

Die Beratung hatte vor, eine „Vertrauensbasis neu herzustellen und im Prozessverlauf weiter zu verstärken“ (Hillenbrand 2003, 1.2). Es sollten in Netzwerktreffen, Workshops, AGs und Einzeltreffen, flankiert durch ein internetgestütztes Informationsangebot zwei Fragen bearbeitet werden:

- „Wie wird in den beteiligten Beschäftigungsprojekten gelernt – worin bestehenden die angebotenen Prozesse und Lern- und Integrationsgelegenheiten?“ (Hillenbrand 2003, 1.2)
- „Welche Qualifikationen brauchen ProjektleiterInnen für Projekte dieser Art?“ (Hillenbrand 2003, 1.2)

Im Hinblick auf die QUEM-Programmatik wird betont, dass „nur die Projekt-„MacherInnen“ selbst, gemeinsam“ (Hillenbrand 2003, 2) die eigenen Kompetenzen abstrahieren und weiter erarbeiten können.

2.1.2. F-BB Nürnberg, bbw München

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb) berät die Bildungswerke der Bayrischen Wirtschaft (bbw e.V.) eine Holding von Unternehmen aus dem Bildungssektor. Das f-bb ist eine – rechtlich nicht selbständige - Ausgründung aus den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft (bfz) und hat das Innovationsprojekt aus dem bfz übernommen. Die Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (bfz) sind „mit ca. 1700 Mitarbeitern und ca. 4.000 Dozenten einer der größten deutschen Weiterbildungsträger“ (Severing 2000, S. 9). „Das bfz führt Firmenschulungen ebenso wie Maßnahmen für institutionelle Auftraggeber durch.“ (Severing 2000, S. 9).

Die Unternehmensgruppe des Bildungswerks der Bayrischen Wirtschaft hat, so formuliert der Antrag, wie andere Weiterbildungseinrichtungen auch, einen Modernisierungsbedarf, der darin bestehe, sich von der „Konzentration auf das kursförmige „Normalgeschäft““ (Severing 2000, S. 2) weg zu bewegen, was „mit ihrer bisherigen Produktpalette, ihren üblichen Organisationsformen und der vorliegenden Qualifikation ihres Personals“ (Severing 2000, S. 2) nicht leistbar ist.

Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele des Projekts

„Ziel ist (...) die Entwicklung organisatorischer Strukturen, die Innovationsprozesse auf dem Gebiet der Produktentwicklung bei Bildungsträgern kontinuierlich ermöglichen“ (Severing 2000, S. 8). Deswegen nahm sich das Projekt vor (vgl. Severing 2000, 12ff.), mit der Begleitung eines „externen“ Innovationsberaters der bfz Bildungsforschung, später im f-bb, Produktentwicklungsteams zu proben und zu entwickeln (12 Monate), zu prüfen und zu reorganisieren (6 Monate), nochmals zu proben und zu verstetigen (24 Monate) sowie auf

andere Bildungsträger zu übertragen (6 Monate). Mit Produktentwicklungsteams für vorher definierte Bereiche (Arbeitsmarkt/Outsourcing, Existenzgründung, Rehabilitation, Jugendbildung und Jugendarbeit, Betriebliche Bildung und Beratung, Berufsausbildung, IuK-Technologien, Sozial- und Gesundheitswesen, Personaldienstleistungen) sollten in fünf Schritten (Marktanalyse, Produktentwicklung, Entwicklung von Finanzierungs- und Marketingstrategien, Erstellung eines Handbuchs und „Normalgeschäft“) neue Bildungsdienstleistungen entwickelt werden.

Die Ausprägung dieser Bildungsdienstleistungen wird als Kompetenzentwicklung im Rahmen der QUEM-Programmatik beschrieben. Nicht Qualifikation – sondern Kompetenzentwicklung (vgl. Severing 2000, S. 6) soll im Vordergrund stehen, es geht um die Integration von Lern- und Arbeitsprozessen mit pädagogischer Expertise (vgl. Severing 2000, 6), angeknüpft wird an den selbst organisierten Charakter des Lernens (vgl. Severing 2000, S. 5), es sollen Voraussetzungen zur Schaffung von Lernkultur durch Bildungsträger (vgl. Severing 2000, S. 9) entwickelt werden.

2.1.3. DRK Borken

Die DRK Soziale Arbeit und Bildung gGmbH als Tochtergesellschaft des Deutschen Roten Kreuzes, Kreisverband Borken e.V. bewarb sich als Organisation, die mit 70 Mitarbeitenden (von insgesamt 150) für Jugendliche, Migranten, Rehabilitanden, Berufsrückkehrerinnen und Langzeitarbeitslose berufliche Bildungsangebote zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt durchführen.

Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele des Projekts

Entwicklungsbedarf ist begründet in „verschärften regionalen Wettbewerbsbedingungen (...) veränderten Qualifizierungs- und Zertifizierungsanforderungen (...) differenzierten Evaluationskriterien von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen“ (Lensing u.a. 2000, S. 2). Ein „„neuer“ Anspruch“ (Lensing u.a. 2000, S. 3) wird in Verbindung mit bereits eingeleiteten Organisationsentwicklungsprozessen wahrgenommen (vgl. Lensing u.a. 2000, S. 3). „Erste kleine Schritte, selbstorganisiertes Lernen in der Verbindung von formellen und informellen Lernstrukturen mit einem so genannten Kompetenztraining zu praktizieren“ (Lensing u.a. 2000, S. 3) gibt es. In einem Modellprojekt (im Auftrag von ABWF e.V., LiSU) hatte sich gezeigt, dass Beteiligte mehr Bewusstsein und Handlungskompetenzen für neue Lernkulturen brauchen und deren Verstetigung Personalressourcen erfordert. Die Entwicklungsbedarfe werden auf der Organisationsebene und der Personalebene konkretisiert (vgl. Lensing u.a. 2000, S. 5f.).

Ziel des Projektes war, den Aufbau eines „Kompetenz Zentrums Deutsches Rotes Kreuz für berufliche und lebensweltliche Orientierung, Beratung und Gestaltung“ (Lensing u.a. 2000, S. 4) mit der Entwicklung eines Leitbildes, mit der „Entwicklung von Lernarrangements zur

Förderung von selbst organisiertem Lernen (formelles und informelles Lernen), mit der Lernarchitektur „Open Learning Centre“ (Lensing u.a. 2000, S. 7) und dem „Aufbau eines Regionalen Personalpools Kompetenz Coach“ (Lensing u.a. 2000, S. 8) vorzubereiten. In Stabstellenfunktion soll der Innovationsberater die Entwicklungsprozesse „konzipieren und moderieren“ (Lensing u.a. 2000, S. 7), „konstruktiv gestalten“ (Lensing u.a. 2000, S.4), um das bisherige „temporäre und diskontinuierliche“ (Lensing u.a. 2000, S. 4) Vorgehen von Organisationsentwicklung zu verbessern. Das „Open Learning Centre“ nimmt in seinem Raum- und Lernprogramm selbstgesteuertes Lernen auf. Das „Kompetenz Zentrum“ „versteht sich (...) als regionaler Lerndienstleister der beruflichen Erwachsenenbildung, der sich als lebensweltlicher Orientierungs- und Beratungsort zwischen beruflicher Weiterbildung und Kompetenzentwicklung verortet“ (Lensing u.a. 2000, S. 4).

2.1.4. GFA Hamburg

Die Gewerbeförderungsakademie als Teil der Handwerkskammer Hamburg wurde 1925 gegründet und bietet berufliche Bildung im gewerblich-technischen Bereich an. Ab ca. 1990 begann ein neuer Leiter der GFA aufgrund von Umsatzeinbrüchen „mit einer Umstrukturierung von oben. Es wurde eine fachlich ausgerichtete Linienorganisation eingeführt“ (Breustedt 2001, S. 10).

Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele des Projekts

Mit den Umstrukturierungen des Handwerks (Demographischer Wandel, Dienstleistung, IuK-Technologie, Produktzyklen, Marktstrukturveränderungen) (vgl. Breustedt 2001, S. 1) sah „sich die GFA konfrontiert mit: a) einem dramatischen Nachfragerückgang in Kernbereichen der Meisterausbildung b) und einer wachsenden Konkurrenz durch andere potente Anbieter“ (Breustedt 2001, S. 2). Daraus wurde geschlossen, dass sich die Organisation vor allem in methodisch-didaktischer Hinsicht von „standardisierten Seminaren“ (Breustedt 2001, S. 2) weg entwickeln sollte. „Dem derzeitigen Angebot der GFA mangelt es weniger an innovativen Fachinhalten, als vielmehr an zukunftsfähiger Unterrichtsgestaltung“ (Breustedt 2001, S. 3), und es wird analysiert, dass es interne Strukturen und die Belastung durch das Tagesgeschäft sind, die Wandel verhindern (vgl. Breustedt 2001, S. 3).

Die GFA sollte sich zur lernenden Organisation entwickeln. Dieses Vorhaben bestand aus den Teilzielen: neues Leitbild, Handlungskompetenzen für flexible Reaktion für alle Mitarbeitenden, Befähigung des Lehrpersonals, Selbstlernen Erwachsener zu fördern, Kunden- und Marktorientierung, passende Organisationsstruktur, Stabilisierung der Wettbewerbsfähigkeit.

Das Projekt beinhaltete die Initiierung eines „umfassenden Prozesses der Organisationsentwicklung“ (Breustedt 2001, S. 5) und hatte zum Gegenstand „den Weg zu entwickeln und – bei laufendem Tagesgeschäft! – praktisch zu gehen“ (Breustedt 2001, S. 5)

und darüber eine Dokumentation für andere zu erstellen. Es wurde vorgesehen, „in der Führungsrunde der GFA“ (Breustedt 2001, S. 6) Prozesse vorzustrukturieren und in den weiteren Schritten Beteiligte lernend zu integrieren; parallel sollte es Fortbildungs-Maßnahmen geben. Danach sollte eingehender strukturell gearbeitet und es sollten Pilot-Maßnahmen für Teilnehmende entwickelt und umgesetzt werden. Dies sollte kontinuierlich evaluiert und angepasst werden. Voraussetzung ist „eine externe Beratung zur Vermittlung zukunftsfähiger Organisationskonzepte sowie zur Gestaltung und Moderation (...) eine interne Koordination (...) sowie intensiver Erfahrungsaustausch mit anderen am Gesamtvorhaben beteiligten Bildungseinrichtungen“ (Breustedt 2001, S. 9f.)

Der Antrag geht mit den Zielsetzungen, Lernarrangements für selbstgesteuertes Lernen, die zu einer Lernkultur für die Organisation führen sollen, auf die Kernbegriffe des Programms ein.

2.1.5. MYPEGASUS, Reutlingen

Der Betrieb arbeitet arbeitsmarktbezogen im Bereich von Transfer, Aus- und Weiterbildung. Von der Mypegasus-Berufsbildungs-GmbH als formal eigenständiger, aber inhaltlich in wesentlichen Teilen auf die Aktivitäten im beruflichen Transfer der Mypegasus-Beteiligungs-GmbH bezogen, waren zu Beginn zwei Ausbildungswerkstätten in Stuttgart und Reutlingen mit den dortigen Ausbildern, in der Phase der Projekterweiterung dann auch das gesamte Lern- und Entwicklungszentrum der Niederlassung Stuttgart sowie die Verwaltungsabteilung Controlling in Reutlingen, schließlich im letzten Projektjahr noch die Niederlassung Frankfurt/Main und die Finanzbuchhaltung (inkl. der Fördermittelabteilung) in Reutlingen als Pilotgruppen an LiWe 4.1 beteiligt.

Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele des Projekts

Wie wichtig das arbeitsplatznahe Lernen ist, wird im Antrag am schnellen Wandel von Qualifikationsanforderungen verdeutlicht (vgl. Mypegasus [2001], S.1). Jedoch kann es die Gefahr geben, dass Lernen gegenüber Produktion in den Hintergrund gerät. „Bildungsbeauftragte und (...) betriebliche Bildungs- und Personalentwicklungsabteilungen“ haben die Rolle, „das Lernen am Arbeitsplatz gegen die damit konkurrierenden produktionstechnischen Anforderungen durchzusetzen“ (Mypegasus [2001], S. 2). Für Bildungsträger bedeutet das, Angebote zu flexibilisieren und unmittelbare Verwertung zu berücksichtigen (vgl. Mypegasus [2001], S. 1). Notwendig ist „dem Lernenden (zu, B.D.) ermöglichen, selbständig, ad hoc, unter Nutzung von Lernressourcen in seinem Umfeld mit der Unterstützung der Lehrenden, den Lernprozess nach seinen Vorstellungen und Anforderungen zu gestalten.“ (Mypegasus [2001], S. 3).

Das Vorhaben stellte zentral die „Veränderung der Organisationsstruktur (...) in Richtung auf selbständige bzw. selbst gesteuerte Teams und Arbeitsgruppen“ (Mypegasus [2001], S. 4)

neben Personalentwicklung zum Aufbau von Kompetenzen in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen und zielte auf die Modernisierung von Lernarrangements und Lerninstrumente, um damit „ein neues Verständnis beruflicher Aus- und Weiterbildung bei den Mitarbeiter/innen des Bildungsträgers“ (Mypegasus [2001], S. 4) zu entwickeln. In dieser Zielbeschreibung wird explizit auf die Programmatik „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ im Hinblick auf Lernende (Kunden) und Mitarbeitende eingegangen.

Konkret werden 7 Bereiche der Teamführung avisiert (vgl. Mypegasus [2001], S. 7-15): Selbstständige Gruppen und teamorientierte Führung, Management by Objectives, Planung durch wöchentliche Jour fix und Ideenpool, Entscheidungen mit Szenarioanalysen, Realisierung (Informationsfluss, Produktentwicklung und –platzierung, Nutzung der Lernpotenziale von Aufträgen, Kundenorientierung), Steuerung und Selbstkontrolle mit 360° Feedback, Personalentwicklung durch selbst organisierte Qualifizierung. Dabei sind einige Instrumente Einzelmaßnahmen, andere fortlaufend. Die Prozesse sollten in Pilotgruppen stattfinden und von einem internen Koordinator mit einem externen Berater entwickelt werden.

2.1.6. WIKU Unna

Die Werkstatt Unna wurde 1983 in Zeiten hoher Jugendarbeitslosigkeiten mit einer Jugendwerkstatt gegründet und arbeitet heute in allen arbeitsmarktpolitischen Segmenten im gesamten Kreis Unna. In diesem Prozess haben sich auch erwerbswirtschaftliche Unternehmen ausgegründet. Im Jahr waren etwa 200 Mitarbeiter/innen in Voll- und Teilzeitform beschäftigt (vgl. WIKU [2001], S. 8). 1997 begann die Organisation mit einem Entwicklungsprozess auf Führungsebene und zur Entwicklung eines Leitbilds.

Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele des Projekts

„Berufliche Weiterbildungseinrichtungen sollen das Lernen lehren und tun sich mit dem eigenen Lernen häufig selbst sehr schwer.“ (WIKU [2001], S. 1) Für die Unterstützer der „arbeitsorientierten Modernisierung (...) fehlen noch die passgenauen Konzepte, die die eigene Weiterentwicklung (...) stärken“ (WIKU [2001], S.1). Die kommenden Entwicklungen würden von Mitarbeitenden Handeln in einer „bipolaren Orientierung zwischen Schutz-/Anwaltsfunktion einerseits und Marktorientierung andererseits“ (WIKU [2001], S. 1) erfordern - dafür fehlt das POE-Konzept. Fluktuation durch Projektfinanzierung bedeutet der „stetige Abgang von wertvollen Wissensbeständen“ (WIKU [2001], S. 2) bei gleichzeitiger Anforderung an flexibler, schneller Reaktion auf Bedarfe.

Die Leitbildentwicklung sollte mit dem Vorhaben weitergeführt werden; außerdem zielte das Projekt auf die Erstellung eines PE/OE-Konzepts unter besonderer Berücksichtigung von institutionellem Wissensmanagement und bei gleichzeitiger Evaluation der Aktivitäten (vgl. WIKU [2001], S. 3).

Die Vorgehensweise sah vor: „gut ausbalanciert (...) Top-down und bottom-up Sequenzen“ zu verbinden „um damit auch dem Prinzip „Beteiligung“ nachdrücklich Geltung zu verschaffen. Damit soll deutlich werden, dass es um mehr geht, als einmalig MitarbeiterInnen an einem Entwicklungsprozess zu beteiligen, sondern dass vielmehr sie selbst die Motoren des Prozesses sein sollen“ (WIKU [2001], S. 5). Auf der Ebene der Führungskräfte sollten Kompetenzen durch Training und Coaching weiter entwickelt werden. Anbindung an die LiWe Programmatik gibt es im Antrag dadurch, dass das notwendige Lernen der Weiterbildungseinrichtung aufgegriffen wird.

2.2. Der Projektverbund Neue Bundesländer

2.2.1. Das Berufsbildungswerk/Isob

Das vom Institut für sozialwissenschaftliche Beratung/Regensburg beratene Berufsbildungswerk (bfw) wurde 1953 gegründet und ist eine Tochtergesellschaft des DGB. Der Träger verfügt über eine bundesweit flächendeckende Struktur mit regionalen Leitungsverantwortungen und zentraler Unternehmensführung. Die regionale Verankerung und die Anbindung der Geschäftsstellen an regionale Entwicklungsprozesse werden als strukturelle Vorteile herausgestellt. Als Hauptgeschäftsfelder werden bei Antragstellung benannt:

- Berufliche Orientierung und Beratung
- Berufliche Erstausbildung
- Berufliche Weiterbildung
- Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen
- Qualifizierungsberatung und Qualifizierung für Firmen
- Organisations- und Personalentwicklungsberatung in Verbindung mit Qualifizierung
- Unterstützung des Strukturwandels und der regionalen Strukturpolitik

Qualifizierungsbereiche des Trägers sind gewerblich-technische Berufe, kaufmännisch-verwaltende Berufe, Sozial- und Pflegeberufe sowie Informations- und Kommunikationstechnologie.

Die Angebotspalette ist regional unterschiedlich ausgeprägt. Der Schwerpunkt des Organisationsentwicklungsvorhabens liegt auf der Verbesserung des Wissensmanagements und der Verfahren zur Produktentwicklung.

2.2.2. Tamen/Netzwerk für Beratung, Information und Lerndienstleistungen (BILNet)

Die Agentur tamen. Entwicklungsbüro Arbeit und Umwelt GmbH in Berlin unterstützt die Entwicklung eines innovativen Dienstleistungsverbundes für KMU. Als regionale Netzwerkknoten beteiligen sich vier Einrichtungen, die beim Aufbau regional vernetzter Strukturen und daraus sich ableitenden Organisationsentwicklungsprozessen in den einzelnen Einrichtungen begleitet werden. Dies sind:

1. Die Stattbauhof gGmbH in Berlin mit einem Arbeitsschwerpunkt für ökologisches Bauen sowie Qualifizierung im kaufmännischen und im IT-Bereich.
2. Die Märkische Ausbildungsgesellschaft, Qualifizierungs- und Trainingszentrum e.V., eine Arbeitsfördergesellschaft und ein Qualifizierungsträger im gewerblich-technischen Bereich im Nordosten von Brandenburg.
3. Das Barnimer Bildungswerk e.V. in Eberswalde: Weiterbildungsträger im Nordosten Brandenburgs mit Aus- und Fortbildungsangeboten im Baugewerbe, in der Elektro- und der Metallbranche, zum Arbeitsschutz und in der Energietechnik sowie für den Tourismusbereich.
4. Das Institut für Fortbildung und Umschulung, Dr. Niemeyer GmbH ist eine Weiterbildungseinrichtung in Ostbrandenburg mit Zweigstellen Fürstenwalde und Strausberg mit Schwerpunkten im kaufmännischen und im IT-Bereich sowie Fremdsprachen und KMU bezogene Fortbildungsangebote. Das Institut ist ein Träger des Kurssystems contra Langzeitarbeitslosigkeit.

Zwei der beteiligten Einrichtungen sind aufgrund von Insolvenz im Projektzeitraum ausgeschieden. (Stattbauhof Berlin, MAQT)

Es soll eine Infrastruktur zwischen Weiterbildungseinrichtungen und klein- und mittelständischen Betrieben entwickelt werden, die die Kommunikation zwischen Anbietern von Weiterbildung und ihren potentiellen Nutzern erleichtert und im unmittelbaren Kontakt Klärungsprozesse über Formen und Inhalte von Angeboten ermöglicht. Bestehende, am „grünen Tisch“ entwickelte Angebote können so auf ihre Passgenauigkeit überprüft und stärker auf die jeweilige Bedarfslage hin abgestimmt werden.

2.2.3. Der Verband Sächsischer Bildungsinstitute e.V. und drei seiner Mitgliedseinrichtungen

Der Verband sowie drei Mitgliedseinrichtungen werden von einer dafür freigestellten Geschäftsführerin einer weiteren Mitgliedseinrichtung beraten. Der VSBI e.V. besteht bei Antragstellung aus 86 juristischen Personen und vertritt insgesamt 225 Weiterbildungseinrichtungen. Er wurde 1991 gegründet.

Das Angebotsprofil des Verbandes setzt sich zusammen aus:

- Lobbyarbeit für die Mitgliedseinrichtungen
- Er bietet eine Plattform für Synergien zwischen den Einrichtungen in Form von gemeinsamen Projekte und Netzwerken
- Weiterbildungsforschung
- Qualitätsmanagement und „Train the Trainer“-Fortbildungen

Neben dem Vorstand des Verbandes gibt es einen hauptamtlichen Geschäftsführer sowie drei hauptamtliche Außenstellenleiter.

Bei den bei Projektbeginn beteiligten Mitgliedseinrichtungen handelt es sich um:

Die AWUS Wirtschaftsakademie GmbH Leipzig. Sie ist seit dem Jahr 2000 eine juristisch und wirtschaftlich selbständige Einheit der AWUS-Gruppe. Als Geschäftsfeld und Abteilung existiert die Wirtschaftsakademie seit Anfang der 90er Jahre. Arbeitsschwerpunkte sind Baumanagement und Unternehmensführung, Beratung und Personalentwicklung von Unternehmen der Bau- und Immobilienbranche.

Das Institut für Schulung und Beruf, Zwickau (ISB) besteht seit 1991 als wirtschaftlich selbständige Einheit der ISB Montabauer, Rheinland-Pfalz (Hildenbrandt GbR). Das iSB Zwickau ist in der Region Südwest-Sachsen mit sieben Standorten verankert. Arbeitsschwerpunkte sind: Berufseignungs-Diagnostik für Jugendliche ohne Berufsabschluss, für berufliche Rehabilitanden, Körperbehinderte und Suchtgefährdete. Es führt Potentialanalysen in KMU durch und bildet im kaufmännischen Bereich aus.

Das Institut für Bildung und Beratung Dresden (IBB) wurde 1993 gegründet und 1995 von der derzeitigen Geschäftsführerin und zwei Mitarbeiterinnen übernommen. Das IBB ist eine staatlich anerkannte Berufsfachschule für Kosmetik, eine staatlich genehmigte Ersatzschule für Medizinische Dokumentation und eine Ergänzungsschule für medizinische Fußpflege. Es ist Projektträger mehrerer nationaler und transnationaler Projekte. Es führt Umschulungs-, Fort- und Weiterbildungsangebote im kaufmännischen, kosmetischen und medizinischen Bereich durch.

Bei den geplanten Innovationsvorhaben auf der Ebene der Einrichtungen geht es um „die Schaffung von Organisationsstrukturen und -bedingungen in unterschiedlichen Typen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen, die selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ermöglichen und einfordern“. Daran gekoppelt ist ein Transfervorhaben auf der Ebene des Verbandes zum „Aufbau einer Unterstützungsstruktur für die Beratung und Begleitung von Weiterbildungseinrichtungen zur Personal- und Organisationsentwicklung“.

Zwei der drei vorgeschlagenen Mitgliedseinrichtungen (ISB und AWUS) des VSBI schieden im Prozessverlauf aus Gründen eines Leitungswechsels bzw. der Insolvenz aus.

2.2.4. Akademie für Berufsförderung und Umschulung (ABU)

Die ABU gGmbH wurde 1990 als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen für Akademiker in Berlin gegründet und hat sich zu einem Weiterbildungsanbieter für sozial Benachteiligte und Langzeitarbeitslose entwickelt. Sie bietet Berufsvorbereitungskurse sowie Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen für Jugendliche und Erwachsene an. Angebotsschwerpunkte liegen im gewerblich-technischen sowie im Bürokommunikations- und kaufmännischen Bereich. Die ABU wird beraten von einem internen Berater, der mit einer halben Stelle für diese Aufgabe freigestellt wird sowie einem externen freien Berater.

Ansatzpunkt der Beratung sind bei Antragstellung zwei Maßnahmetypen (Trainingsmaßnahmen und Qualifizierungs-ABM), an denen exemplarisch notwendige strukturelle Veränderungen mit Blick auf die Vermittlung zwischen den Bedarfen der Teilnehmenden und den Vorgaben der Bundesanstalt überprüft und bearbeitet werden sollen.

2.2.5. IHK, Frankfurt/O./Euronorm

Das Bildungszentrum der IHK Frankfurt (Oder) beraten von einem externen Berater der Euronorm GmbH sowie von einer internen Beraterin der IHK versteht sich als wirtschaftsnahe Bildungseinrichtung. Als integrierter Bestandteil der Kammer ist das Bildungszentrum eine Abteilung der IHK. Die Hauptgeschäftsstelle befindet sich in Frankfurt (Oder). Sie hat Außenstellen in Fürstenwalde (im angrenzenden Bezirk Oder-Spree) und in Eberswalde (Kreis Barnim). Der Kammerbezirk befindet sich in an der Grenze zu Polen; nach Westen schließen sich die Kammerbezirke Berlin und Potsdam sowie im Süden Cottbus an. Das IHK-Bildungszentrum Frankfurt (Oder) ist Partner für kleinere und mittlere Unternehmen und deren Mitarbeiter. Es bietet Weiterbildungsangebote für Berufs- und Wiedereinsteiger an.

Zum Weiterbildungs- und Dienstleistungsspektrum des IHK-Bildungszentrums gehören:

- Management- und Führungskräfte trainings
- Vorbereitungsseminare auf IHK Abschlüsse
- IHK Zertifikatslehrgänge
- Firmenseminare
- EDV und Neue Medientrainings

Darüber hinaus beteiligt(e) sich die IHK an Projekten wie:

einem ADAPT-Projekt Exportmanagement (Marketingstrategien, Sprachtraining, Entwicklung von Unternehmensvisionen), Projekt WISENT zum Wissensmanagement (Modellversuch des BMBF), einem EQUAL Projekt Entwicklungspartnerschaft Ostbrandenburg.

Beratungsschwerpunkte sind die Verbesserung des internen Wissensmanagement und die Entwicklung von e-learning Konzepten.

2.2.6. Polylux Organisationsberatung/Bildungszentrum für Berufe im Gesundheitswesen

Das Bildungszentrum ist ein freier Träger auf dem Campus des Klinikum Buch im Nordosten Berlins. Es ist hervorgegangen aus der ehemaligen medizinischen Fachschule. Dem Trägerverein sind sechzehn Krankenhäuser aus Berlin und Brandenburg angeschlossen, für die Aus-, Fort- und Weiterbildung angeboten werden. Darüber hinaus gibt es frei ausgeschriebene und öffentlich geförderte Bildungsangebote. Das Bildungszentrum beschäftigt ca. vierzig feste und sechzig freie Mitarbeiter. Es ist eine der größten Bildungseinrichtungen im Gesundheitswesen in Deutschland. Die Einrichtung führt Bildungsangebote in folgenden Bereichen durch:

- Pflege
- Operationstechnische Assistenz
- Masseur/in, med. Bademeister/in
- Ergotherapie

Das Bildungszentrum wird von einer freien Beratungsfirma, der Polylux Organisationsberatung begleitet.

Beratungsfokus ist die Analyse und Gestaltung von Lernorten in der Organisation zum selbst organisierten Lernen von Mitarbeitern und Einrichtung.

Am Beispiel des Gesundheitswesens wird aufgewiesen, wie sich der demografische Wandel und die veränderten Nutzererwartungen auf die dort agierenden Unternehmen und ihre Mitarbeiter auswirken. Für berufliche Weiterbildung folgt daraus eine zunehmende Bandbreite an Ausbildungs- und Fortbildungsgängen und eine Fülle von sich wandelnden gesetzlichen Bestimmungen, auf die sich die Weiterbildungseinrichtungen einzustellen haben. Über die sich wandelnden und ausdifferenzierenden Angebotsschwerpunkte hinaus bringt dies zugleich den Bedarf an einer Profilschärfung des einzelnen Weiterbildungsanbieters mit sich, um sich im Trend von einem Anbieter- zu einem Nachfragermarkt für Nutzer erkennbar mit einer ausgewiesenen Angebotspalette präsentieren zu können. Die Einrichtung erlebt sich verstärkt unter dem Druck, ökonomische Faktoren mit qualitativen Ansprüchen in Einklang zu bringen.

2.3. Begründungen für Entwicklungsbedarfe und Veränderungsziele von Weiterbildungsorganisationen in den Projektanträgen

In den Projektanträgen werden Begründungen für notwendige Organisationsentwicklungsprozesse ausgewiesen und Veränderungsbedarfe von Weiterbildungseinrichtungen im Allgemeinen sowie der jeweiligen Einrichtung im Besonderen benannt. Die Anträge geben nicht nur die Auffassungen und Einschätzungen der Weiterbildungseinrichtungen wieder, sondern sind teilweise Koproduktionen von Beratern und Einrichtungen oder von Beratern verfasste Anträge, die dann von den Weiterbildungseinrichtungen mit „letters of intent“ unterstützt wurden. Die Aussagen können als systemspezifische Binnensicht gewertet werden, da auch die Berater aus ihrer eigenen Kenntnis des Feldes oder ihrem Erfahrungshintergrund als Mitarbeiter oder Dozenten in der beruflichen Weiterbildung die Situation in den Weiterbildungsorganisationen problematisieren. Die Selbstbeschreibungen und die gewählten Argumentationsmuster liefern erste Einblicke in die Selbstverortung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen. Hieraus ergeben sich Einsichten in folgende Aspekte: Wie nehmen die Projektnehmer das Handeln ihrer Organisation wahr? In welchen Zusammenhang stellen sie die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind? Welche Veränderungsbedarfe leiten sie mit welchen Begründungen daraus ab?

2.3.1. Begründungszusammenhänge für organisationalen Wandel

Zunächst fällt auf, dass der Entwicklungsbedarf der Weiterbildungsorganisationen unterschiedlich kontextiert und begründet wird. Eine Argumentationslinie nimmt Bezug auf die Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels. Berufliche Weiterbildung steht unter Veränderungsdruck, so die Argumentation, da sich die Wirtschaft global handlungs- und anbindungsfähig erweisen muss und sich die Anforderungen an die Lernfähigkeit von Unternehmen verändern. Es entstehen völlig neue Lernfelder, aber auch andere Lernformen werden notwendig, um die Unternehmen bei diesen Prozessen zu unterstützen. Weiter wird auf den Wandel der Industriegesellschaft zu einer Informations- und Wissensgesellschaft Bezug genommen. Hier geht es um die Verfügbarkeit aktuellen Fachwissens aber auch um zeitgemäße Formen der Wissensproduktion und der Wissensverarbeitung. Daraus leiten sich Konsequenzen für eine professionelle Unterstützung solcher Prozesse durch berufliche Weiterbildung ab.

Am Beispiel des Gesundheitswesens wird nachgewiesen, wie sich der demografische Wandel und die veränderten Nutzererwartungen auf die dort agierenden Unternehmen und ihre Mitarbeiter auswirken. Für berufliche Weiterbildung folgt daraus eine zunehmende

Bandbreite an Ausbildungs- und Fortbildungsgängen und eine Fülle an sich wandelnden gesetzlichen Bestimmungen, auf die sich die Weiterbildungseinrichtungen einzustellen haben. Über die sich wandelnden und ausdifferenzierenden Angebotsschwerpunkte hinaus bringt dies zugleich den Bedarf an einer Profilschärfung des einzelnen Weiterbildungsanbieters mit sich, um sich im Trend von einem Anbieter- zu einem Nachfragermarkt für Nutzer erkennbar mit einer ausgewiesenen Angebotspalette präsentieren zu können. Die Einrichtung erlebt sich verstärkt unter dem Druck, ökonomische Faktoren mit qualitativen Ansprüchen in Einklang zu bringen.

Ein zweiter Argumentationsstrang nimmt den Wandel beruflicher Weiterbildung als System in den Blick, ohne ihn explizit in den Kontext gesellschaftsweiter Entwicklungstrends zu stellen oder sich auf Anforderungen aus spezifischen Leitsystemen (Wirtschaftssystem, Gesundheitswesen) beruflicher Weiterbildung zu beziehen. In diesen Anträgen wird organisationaler Entwicklungsbedarf auf der Ebene der betriebsförmigen Dimension von Weiterbildungsorganisation im Allgemeinen sowie mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Leistungserstellung beschrieben. Als Veränderungsauslöser wird zum Beispiel die Dynamisierung von Angebotsentwicklungsprozessen gesehen. Daraus folgt eine Kurzlebigkeit organisationaler Routine einmal aufgrund häufiger Veränderungen förderpolitischer Rahmenbedingungen oder zum anderen mit Blick auf die Nutzer aufgrund kürzerer Halbwertszeiten des berufsrelevanten Wissens.

Mit der Perspektive auf den Wandel des Weiterbildungssystems wird ein Bedarf an neuen Angebotsformen formuliert. Unter dem Stichwort Kundenorientierung werden folgende Beispiele genannt:

- Neben klassische Seminarformen sollen Lernprozesse stärker in betriebliche Abläufe integriert werden
- Entwicklung von pädagogischen Konzepten zur Unterstützung von selbstorganisierten Lernprozessen
- Transformation von Bildungsträgern zu integrierten Dienstleistungszentren für das Lernen
- Moderation und Begleitung von Veränderungsprozessen in tätigkeitsnahen Bereichen
- Beratung und Fortbildungsmanagement für KMU

Die dritte Variante argumentiert aus der Perspektive der einzelnen Einrichtung und deren Überlebensfähigkeit. Aus der Sicht der einzelnen Einrichtung wird Innovationsfähigkeit mit Wettbewerbsfähigkeit in Verbindung gebracht und auf die Konkurrenzsituation zwischen den einzelnen Anbietern beruflicher Weiterbildung verwiesen. Daraus leitet sich das Entwicklungsziel eines Beratungsprozesses ab: zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Einrichtung und zum Bestehen in einer erhöhten Konkurrenzsituation in der Weiterbildungslandschaft beizutragen. Hier steht die Vorstellung konkurrierender

Einzelanbieter gegenüber einer gesamtsystemischen Perspektive im Vordergrund, mit einem ökonomischen Druck auf die Einrichtung, die sich auf dem Markt der Anbieter zu bewähren hat. Der Wandel wird aus dieser Perspektive zu einer von der einzelnen Einrichtung zu bewältigenden Anforderung, ohne diesen jedoch explizit in den Kontext einer sich verändernden gesellschaftlichen Bedarfslage oder der qualitativen Ansprüche der Nutzer an die Dienstleistung zu stellen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den Begründungen für Organisations- und Personalentwicklungsbedarf argumentiert wird aus:

- der strategischen Sicht der Organisation und deren Bestandssicherung.
- der Perspektive der Einrichtung als Teil eines Funktionssystems beruflicher Weiterbildung im Wandel
- der Dienstleistungsfunktion beruflicher Weiterbildung für den gesellschaftlichen Wandel bzw. für ausgewählte Funktionssysteme

Veränderungsanforderungen werden also sowohl aus den sich wandelnden Nutzererwartungen begründet als auch aus dem Wandel des ordnungspolitischen Systems. Die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels können dort für die jeweilige Einrichtung präzisiert werden, wo eine große Nähe zu einem spezifischen Berufsfeld besteht.

2.3.2. Dimensionen von Organisationsentwicklung

Aus den beschriebenen Begründungssträngen ergibt sich, dass vier Dimensionen von Weiterbildungsorganisation problematisiert bzw. bereits konkreter Veränderungsbedarf benannt und als Entwicklungsziel von Beratung beschrieben werden.

1. Strukturentwicklungsbedarf zur Optimierung organisationalen Handelns

- z.B. Optimierung des Wissensmanagements in der Organisation, Effektivierung von Entscheidungsprozessen, Transparenz von Entscheidungsstrukturen; Einführung von und Flexibilisierung von Teamstrukturen, Personalentwicklung als organisationale Verpflichtung
- Verfügbarkeit von Ressourcen sicherstellen
- Bedarfsklärungsprozesse optimieren (Veränderungen in den Nutzererwartungen wahrnehmen können; neue Nutzerbereiche erschließen; besser auf die spezifischen Bedürfnisse einer Nutzergruppe eingehen können)
- Personalentwicklung als Ermöglichung von Kompetenzentwicklung
- Kompetenzentwicklung der Führungskräfte

2. Struktur- und Kompetenzentwicklung zur Verbesserung der Prozesse der Angebotsentwicklung

- Bedarfsklärungsprozesse optimieren (Veränderungen in den Nutzererwartungen wahrnehmen können; neue Nutzerbereiche erschließen; besser auf die spezifischen Bedürfnisse einer Nutzergruppe eingehen können)
- Personalentwicklung als Ermöglichung von Kompetenzentwicklung
- Aufbau einer Anbieterstruktur
- Strukturentwicklung für die Kommunikation von Anbietern und Nutzern
- Produktentwicklungsteams erproben
- Netzwerke als Struktur und als „lernende Organisation“ etablieren
- Profilentwicklung der jeweiligen Netzwerkteilnehmer durch die Netzwerkaktivierung

3. Angebotsentwicklung

- Entwicklung von Angeboten unter thematischen, methodischen, verwendungssituationsbezogenen und strukturellen Gesichtspunkten
- Lehr- und Lernarrangements erproben, die Elemente selbst organisierten Lernens enthalten, um u.a. tätigkeitsintegriertes Lernen zu fördern

4. Organisationskultureller Entwicklungsbedarf von Weiterbildungsorganisation

- Innovationsförderliche Organisationskultur als Leitbild und Ziel formulieren und dabei bestehende Organisationskulturen als Ansatzpunkt nutzen
- „Neue Lernkultur“ mit selbst organisiertem Lernen verbreiten und verstetigen

2.3.2.1. Strukturentwicklung zur Optimierung organisationalen Handelns

Bezogen auf die Argumente einer ökonomischen Bestandssicherung der Organisation wird ein Strukturentwicklungsbedarf formuliert, der die Optimierung organisationalen Handelns unter Managementgesichtspunkten zum Ziel hat. Organisationale Strukturen sollen flexibler, und unterschiedlichen Anforderungen entsprechend gestaltbar werden, um so vorhandene Ressourcen intensiver nutzen zu können. Ziel ist es, grundsätzlich die Reaktions- und Anpassungsfähigkeit der Organisation an Veränderungsanforderungen zu steigern. Das Tempo von Wissensverarbeitungsprozessen soll erhöht und in diesem Sinne Aufbau- und Ablauforganisation sowie Personalentwicklung strategisch weiter entwickelt werden. Eine Optimierung organisationalen Handelns wird darin gesehen, dass beispielsweise segmentierte Teilentwicklungen in der Organisation stärker aufeinander bezogen werden, strategische Vorstellungen des oberen Managements verstärkt entwickelt und dann auf die

operative Mitarbeiterebene rückgekoppelt werden. Die strukturelle Verkopplung von Teilbereichen soll zu Synergieeffekten führen, die produktiv für die gesamte Organisation werden können. Die strategische Entwicklung von personalen Netzwerken soll dem Transfer von Wissen und dem Erfahrungsaustausch dienen. In diesen soll personales mit organisationalem Lernen verknüpft werden.

2.3.2.2. Struktur- und Kompetenzentwicklung zur Verbesserung der Prozesse der Angebotsentwicklung

Wird die Leistungsseite der Einrichtung thematisiert, so werden vor allem Anforderungen bezogen auf den Prozess der Angebotsentwicklung formuliert und dass entsprechende Strukturen in der Organisation zu entwickeln seien. Ausgesagt wird, dass sich die Angebotsentwicklung an veränderte Bedarfslagen anpassen und die Antizipationsfähigkeit von Bedarfslagen erhöht werden muss,

- größere Ressourcen und geeignetere Strukturen für die Produktentwicklung zur Verfügung stehen müssen,
- verstärkt Bedarfsanalysen durchgeführt werden müssen,
- neue Formen des Dialogs mit dem Kunden zu entwickeln sind.

Im Zentrum der Argumente mit Blick auf den Prozess der Angebotsentwicklung steht ein dringender werdender Entwicklungsbedarf der Organisation zur Klärung von Bedarfslagen und zur Erhöhung der Reaktionsfähigkeit der Einrichtung auf sich ändernde Bedarfslagen, verbunden mit der entsprechenden Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden, der Leitungskräfte und der Etablierung adäquater organisatorischer Strukturen. Dies gilt für alle beteiligten Segmente beruflicher Weiterbildung, das heißt auch die betriebsnahen Einrichtungen formulieren hier Entwicklungsbedarf. Bedarfsklärung kann bedeuten, dass vorhandene Angebote sich an die sich wandelnden Bedingungen im Berufsfeld sowohl thematisch als auch strukturell anpassen müssen oder auch dass die Einrichtungen überhaupt erst einmal wahrnehmungsfähig für bestimmte Bedarfslagen im jeweiligen Segment werden. In allen Fällen bedeutet dies, dass größere Ressourcen für die Bedarfsklärung und Produktentwicklung benötigt werden als dies bisher der Fall war. Neue Angebote/Produkte sollen mit neuen organisatorischen Verfahren, nämlich in speziellen Teamstrukturen entwickelt werden, um mittelfristige und stetige Produktentwicklung zu ermöglichen.

Die vorherrschende Sichtweise auf Strukturentwicklungsbedarf bezieht sich auf die einzelne Einrichtung zur Optimierung von Handlungsroutinen und zur Verbesserung der Prozesse zur Leistungserstellung der Organisation. In einem Vorhaben wird die Herausbildung einrichtungsübergreifender Anbieterstrukturen zum Aufbau eines regionalen Expertennetzwerkes zur Unterstützung von KMU als Entwicklungsziel beschrieben. Auf

diese Weise soll eine größere Flexibilität des Angebotes gesichert werden, indem sich mehrere Anbieter in einem Netzwerk zusammenschließen, um als kooperative Anbieterstruktur flexibler und in einer größeren Variationsbreite Angebote zusammenstellen zu können. Die Beteiligung an regionalen Entwicklungskooperationen zwischen verschiedenen Anbietern bringt jedoch nicht nur Strukturentwicklungsbedarf auf der einrichtungsübergreifenden Infrastrukturebene mit sich; daraus ergeben sich organisationsintern in den beteiligten Einrichtungen strukturelle Entwicklungsbedarfe. Bereits die Etablierung von Netzwerken setzt voraus, dass die Beteiligten von einem Nutzen für die eigene Profilentwicklung und gleichzeitig von einem Lern- und Entwicklungsbedarf der eigenen Organisation ausgehen. In allen Netzwerkaktivitäten spielt die Notwendigkeit der stärkeren Berücksichtigung regionaler Bezüge und der regionalen Einbettung der Angebote eine Rolle.

Ein Entwicklungsziel ist es, Formen auszuloten, die Nutzer strukturell stärker in den Prozess der Angebotsentwicklung der Organisation einzubinden, indem z.B. eine bestehende Infrastruktur zwischen Anbietern und Nutzern effektiver als bisher bei der Angebotsentwicklung berücksichtigt wird, um so eine optimierte Reaktionsfähigkeit auf sich verändernde Bedarfe des Praxisfeldes zu gewährleisten. Die Beteiligung an regionalen Entwicklungskooperationen zwischen verschiedenen Anbietern bringt somit einen Strukturentwicklungsbedarf auf der einrichtungsübergreifenden Infrastrukturebene zum Vorschein und sich daraus ergebende erneute organisationsinterne strukturelle Entwicklungsbedarfe in den beteiligten Einrichtungen.

2.3.2.3. Angebotsentwicklung

Die Mehrzahl der Aussagen zum Thema Angebotsentwicklung beschäftigt sich mit der Frage der Praxisnähe. Mit dem Stichwort „Praxisnähe“ wird verbunden, dass Angebote nicht standardisiert sein dürfen, sondern sich den spezifischen Bedingungen und den Bedarfslagen des Praxisfeldes anzupassen haben. Es besteht die Vorstellung, dass Lernarrangements beispielsweise stärker in Arbeitsprozesse integriert werden müssten. Praxisnähe bezieht sich nicht allein auf branchen- oder arbeitsfeldspezifische Bedingungen, sondern auch auf regionalspezifische Faktoren, die bei der Angebotsentwicklung Berücksichtigung finden sollten.

Es wird konstatiert, dass es an Angeboten fehlt, die sich stärker an den Bedarfen der Wirtschaft ausrichten, insbesondere an Angebotsformen, die das Lernen „im Prozess der Arbeit“ unterstützen. Es wird nach praxisnäheren Formen der Unterstützung gesucht, denen standardisierte Katalogseminare nicht gerecht werden. Gesucht wird nach innovativen Lösungen zur Verknüpfung von Lernprozessen mit praktischen Tätigkeiten. Standardisierte Produkte müssen nicht nur den Anforderungen in der Praxis, sondern darüber hinaus an die

spezifischen regionalen Bedingungen angepasst werden. Neue Lerndienstleistungen sollen die bisher dominante Orientierung an „Maßnahmen“ bzw. „Seminaren“ ablösen und auf die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Nutzer abzielen. Eine Entwicklungsperspektive wird darin gesehen, traditionelle Angebote mit innovativen Dienstleistungen zu verknüpfen. Entwicklungsbedarfe, die die Lernkultur betreffen, werden an den Lehr- und Lernformen und an den Angebotsformen festgemacht. Lehr- und Lernformen werden als traditionell und schulisch geprägt bewertet mit einer Dominanz von Stoffvermittlung und passiver Wissensreproduktion. Dem wird ein Konzept eines interaktiven Lernortes gegenübergestellt, in dem innovative und selbst organisierte Methoden der Vermittlung erprobt werden können, die die Verantwortung des Lernenden für seinen Lernprozess betonen. Eine neue Qualität des Lehr- Lerngeschehens wird in einer reflexiven Praxis gesehen, in der Lernerfolge und -misserfolge thematisiert werden können.

2.3.2.4. Organisationskultur

Die Entwicklung einer organisationsbezogenen „neuen“ Lernkultur wird häufig postuliert. Damit wird nicht nur Bezug genommen auf die Leitziele des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, sondern auch auf die Erfahrung, dass selbst organisiertes Lernen, sofern es in einer Weiterbildungsorganisation verankert wird, interne organisatorische Wandlungsprozesse z.B. Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden anstößt. Ein weiterer zentraler Punkt ist die Gestaltung eines „Innovationsklimas“ in der Organisation, d.h. organisatorische Bedingungen herzustellen, die das kreative und innovative Handeln der Mitarbeitenden insgesamt fördern und unterstützen.

In der Gesamtsicht bezieht sich der überwiegende Teil der Aussagen in den Projektanträgen auf die Leistungsseite der Organisation, darin vor allem auf generelle Fragen des Praxisbezuges und der Praxisnähe der Angebotsstruktur sowie der didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernsettings beispielsweise durch die Unterstützung selbstorganisierter Lern- und Entwicklungsprozesse in Praxisfeldern. Zahlreiche beteiligte Einrichtungen wollen die Angebotsentwicklung im weitesten Sinne verändern und sich damit auf undeutlicher werdende Bedarfslagen besser einstellen. Damit verbunden wird die Vorstellung eines effektiven und strategisch ausgerichteten Managementhandelns in der Organisation.

Erwähnt wird die Notwendigkeit der stärkeren Berücksichtigung regionaler Bezüge und der regionalen Einbettung der Angebote. Die Programmstruktur als einrichtungs- und nutzerspezifisches Profil einer Einrichtung bleibt unthematisiert.

Wenige Aussagen beziehen sich auf die Veränderung des Funktionssystems beruflicher Weiterbildung und einrichtungs- und bereichsübergreifender Strukturen als funktional ausdifferenzierte Lerninfrastruktur. Fragen der Regionalisierung von Angeboten werden nur

zum Teil als Strukturentwicklungsproblem aufgeworfen, dann, wenn es um den Aufbau einrichtungsübergreifender Netzwerke als Anbieterstruktur geht. Qualitative Verbesserungen durch einen stärkeren Regionalbezug von Angeboten bleibt eine strategische Entwicklungsperspektive des einzelnen Trägers.

Teil II: Erfahrungen und Ergebnisse der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung als Unterstützungssystem

1. Projektrealisierung mit zwei wissenschaftlichen Begleitungen – zwei Varianten eines Grundthemas

Die Arbeit des gesamten Projektverbundes begann im Jahr 2001 und endete 2004. Ende 2002 entschied sich die Projektleitung dafür, das Team der wissenschaftlichen Begleitung ABL (Alte Bundesländer) zu entlassen und die wissenschaftliche Begleitung ab Januar 2003 einem neuen Team im DIE zu übertragen.

Die ausgeschiedene wissenschaftliche Begleitung verfolgte ein Konzept, dessen Mittelpunkt eine arbeits- und organisationspsychologisch fundierte Grundauffassung von Organisationen und ein darauf bezogenes Verständnis von Organisationsentwicklung bildete. Der Schwerpunkt lag hier, im vom Programmträger gewollten Gegensatz zu der Begleitforschungskonzeption der Humboldt-Universität, im Aufweisen von arbeits- und organisationsspezifischen Bedingungen und Kriterien¹ die unabhängig von der Art der Organisation wirken und beeinflussbar sind. Der theoretische Hintergrund und die konzeptionelle Ausrichtung der ersten wissenschaftlichen Begleitung der ABL kommen bereits in der Bezeichnung ihrer Organisation zum Ausdruck².

Diese kurze Bemerkung dient an dieser Stelle nur dazu, den Ausgangspunkt der Arbeit der DIE-Begleitung zu markieren, eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem konzeptionellen Ansatz und/ oder mit der Praxis der ausgeschiedenen wissenschaftlichen Begleitung ist nicht intendiert.

Das DIE als Institut ist dagegen als „Service-Einrichtung für die Weiterbildung“ bekannt, und verfügt in diesem Feld der Erwachsenen – und Weiterbildung nicht nur über eine langjährige

1 „Die A&O-Psychologie interessiert sich immer für die konkrete Tätigkeit in einer konkreten Organisation, definiert ihre Kompetenz aber nicht über die Art der betrachteten Organisation. Es werden auch keine Veränderungen oder Normen im Sinne eines „One best way“ vorgegeben. Was die A&O-Psychologie also liefert, sind Kriterien und Vorschläge für eine lern- und motivationsförderliche Gestaltung der Tätigkeiten und Beziehungen in Organisationen, die auch für Weiterbildungseinrichtungen Geltung beanspruchen, ohne für sie spezifisch zu sein“, vgl. Abschlussbericht ago, S. 5ff.

2 Gesellschaft für Arbeitsgestaltung und Organisationsentwicklung

Erfahrung, sondern hat sich auch als gestaltender Akteur in zahlreichen „Wendepunkten“ der Weiterbildungsdiskussion profiliert. Seit Mitte der 1990er Jahre betätigt sich das DIE auch im Bereich der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen und entwickelte in einem Pilotprojekt gemeinsam mit O. Schäffter die entsprechenden konzeptionellen Grundlagen³. Das DIE weist als Profilvermerkmale Feldkenntnisse und Feldkompetenz auf und hat zentrale Diskussionen der Weiterbildung⁴ einerseits mit verfolgt und andererseits mit gestaltet.

Mit dem Einstieg der wissenschaftlichen Begleitung des DIE geht also die Phase der „Konkurrenz der paradigmatisch unterschiedlichen Konzepte“ in den Begleitforschungsteams zu Ende. Auch die DIE-Begleitung ist nunmehr dem Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Teams der Humboldt Universität, Prof. O. Schäffter, unterstellt. Genauer betrachtet, markiert dieser Einstieg des DIE-Teams also nicht nur die gewollte Veränderung in der Begleitung des Teils der Gestaltungsprojekte, die in den alten Bundesländern angesiedelt sind, sondern auch die Veränderung des Gesamtkontexts der wissenschaftlichen Begleitung und damit auch des gesamten Verbundes. Inwiefern diese Veränderungen als Gestaltungschancen genutzt werden konnten, ist eine Fragestellung, die nicht nur die Entwicklungsfähigkeit der wissenschaftlichen Begleitung, sondern auch die des gesamten Verbundes betrifft und hier nicht im Mittelpunkt steht. Immerhin lässt sich verweisen auf Befunde der Gruppendynamik und der Sozialpsychologie, die davon ausgehen, dass Grenzen zur Umwelt und d.h. Abgrenzungen zu anderen Gruppen ein konstitutives Merkmal von Gruppen darstellen. In den von unterschiedlichen wissenschaftlichen Begleitungen unterstützten Gruppen der Innovationsberater/innen, die durch paradigmatisch unterschiedliche Modelle charakterisiert waren, haben sich demzufolge „Selbstdefinitionen“ gebildet, die sich gerade im Kontrast und in Konkurrenz zur jeweils anderen Gruppe verstanden⁵. Das Verschwinden des ursprünglich für die Differenz konstitutiven Merkmals hat

3 Sie finden sich in: F. v. Küchler/ O. Schäffter, Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen, Studententexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, 1997

4 vgl. die sog. Managementdebatte in der Weiterbildung, Diskussionen zu Marketing- und Wirtschaftlichkeitskonzepten, selbstgesteuertes Lernen, Qualitätsentwicklung, neue Lehr- und Lernkulturen, neue Medien in der Weiterbildung

5 Gruppenverhalten wird in verschiedenen Theoriekonzepten beschrieben und erklärt, z.B. in der Gruppendynamik als interdisziplinär und anwendungsorientiert arbeitendem Zweig von Psychologie bzw. Sozialpsychologie, aber auch in kommunikationsorientierten oder psychoanalytisch orientierten Ansätzen. Tobias Brocher brachte Erkenntnisse der Gruppendynamik erstmals einem breiten Publikum der Erwachsenenbildung näher, daraus hat sich eine Tradition der „aktivierenden Erwachsenenbildung“ durch den Einsatz von Lehr- und Lerngruppen entwickelt, vgl. z.B. Tobias Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, PAS/DVV Frankfurt 1967, W. Münch, Individuum und Gruppe in der Weiterbildung, Weinheim, Basel 1995, Friedemann Schulz von Thun, Praxisberatung in Gruppen, Weinheim Basel 1996

nicht automatisch auch die Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Gruppen zur Folge, sondern die Differenzen und die Bedürfnisse nach Abgrenzung können weiter bestehen .

Bemerkbar machte sich der „Bruch“ d.h. der Abschied von der ersten wissenschaftlichen Begleitung ABL auf jeden Fall in der Gruppe der Innovationsberater ABL, die aufgrund der Konstruktion des Projektverbundes und der dort stattgefundenen Prozesse sozusagen die „Symptomträger“⁶ der Veränderung werden. Sie haben es in der Laufzeit des Projektverbundes mit zwei unterschiedlichen Konzepten, Praxistheorien und Verfahrensweisen wissenschaftlicher Begleitung zu tun gehabt, die sicherlich von Einfluss auf die „Gruppenentwicklung“, ihre Arbeitsfähigkeit und Dynamik waren. Darüber hinaus war das Modell wissenschaftlichen Begleitung, mit dem sie sich zwei Jahre auseinandergesetzt hatten, „von der Bühne“ verschwunden und sie waren in der Konkurrenz der paradigmatisch unterschiedlich Konzepte – sehr pointiert und auf diesen einzigen Aspekt verkürzt - gegenüber der anderen Gruppe tendenziell die Verlierer und diejenigen, denen eine Neu-Orientierung zugemutet wurde. Diese Betrachtungsweise hat allerdings eine Kehrseite, denn die Innovationsberater ABL hatten auch erfolgreich daran mitgearbeitet, der vormaligen wissenschaftliche Begleitung die Legitimation zu entziehen. Diese schwierige Gruppensituation ist zu berücksichtigen, wenn es im Folgenden um jeweils andere Akzentuierungen und Prozessstrategien im Rahmen des nun vorhandenen gemeinsamen Konzepts wissenschaftlicher Begleitung geht.

1.1. Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitungen

In der Programmatik von LiWe 4.1 werden zwei zentrale Anforderungen an die wissenschaftliche Begleitung formuliert. Zum einen bringen die wiss. Begleiter „bekanntes Wissen (Theorien, Erklärungsansätze) in den Veränderungsprozess über Diskurse mit den Beratern ein, bieten sozialwissenschaftliche Instrumentarien und Methoden an, vergleichen fallbezogen den Entwicklungsverlauf, spiegeln den Beratern die Erkenntnisse zurück und evaluieren die Umsetzung der Vorhaben. Aus der Prozessbegleitung und Analyse werden

6 Der Begriff „Symptomträger“ stammt aus der systemisch orientierten Familientherapie und bezeichnet dort dasjenige Familienmitglied, das die „Störungen des Familiensystems“ in Form eines individuell-subjektiv Leidens zum Ausdruck bringt. Der „Symptomträger“ kann nur dann therapiert werden, wenn die Bezüge des individuellen Leidens zur Störung des Familiensystems aufgedeckt werden können.

fallbezogen neue Erkenntnisse für Praxisgestaltung und Wissenschaft abgeleitet⁷. Ihre Gestaltungsaufgabe besteht zum anderen „im Aufbau eines Unterstützungs- und Reflexionssystems für das Beraternetzwerk, das der Förderung von selbst organisierten Lernprozessen auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene dient“⁸. Was hier für alle Projekte im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ formuliert wird, hat für 4.1. eine Konkretisierung in der Form des Begleitforschungsdesigns erfahren⁹. Diese Konzeption bildete zwar den Rahmen des Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitungen, formulierte aufgrund ihres theoretischen Charakters aber keine „Handlungsanweisungen“ für die anstehenden prozess- und gestaltungsbezogenen Aufgaben.

Die Re-Interpretation der Begleitforschungskonzeption durch die wissenschaftlichen Begleitungen, die prozessbezogene und prozessabhängige Umformung konzeptioneller Eckpunkte in praktische Elemente eines Unterstützungssystems und die Entwicklung einer gemeinsamen, reflexiven Praxis, erfolgte in den Teilprojektverbänden. Der Projektverbund NBL arbeitete während der gesamten Laufzeit kontinuierlich zusammen. Seine konzeptionellen Konkretisierungen und praktischen Erfahrungen bildeten einen relevanten Erfahrungshintergrund für die Arbeit der neuen wissenschaftlichen Begleitung des DIE. Gleichwohl stand auch das DIE-Team vor der Aufgabe, eine „Prozessstrategie“ unter den Bedingungen der noch zur Verfügung stehenden Zeit zu entwickeln.

Diese Aufgabe konnte nur bearbeitet werden, indem eine Analyse des Kontextes vorgenommen wurde und das Vorgehen sich als sukzessiv explorativ und problemerschließend verstand. Auf der Grundlage der dabei gewonnenen Einsichten und der Einarbeitung in den gesamten Verbund konnten die weiteren Arbeitsschritte abgeleitet werden. Jeweils nach bestimmten Phasen erfolgte eine Zusammenfassung der Erkenntnisse, die dann theoretisch anschlussfähig waren.

Die wissenschaftliche Begleitung ABL entwickelte eine eigenständige Prozessstrategie und verwendete spezielle Dokumentations- und Forschungsmethoden. So wurden leitfadengestützte Interviews geführt, die sowohl für die reflexive Prozesssteuerung als auch für die Generierung von Daten ausgerichtet waren. Der Zuschnitt der Fragedimensionen¹⁰

7 vgl. Ansätze von Handlungsforschung in den Gestaltungsprojekten – Diskurse zwischen forschen und gestalten, www.abwf.de

8 vgl. ebd.

9 vgl. oben und zu ersten Erfahrungen: Götz, K.; Hartmann, T.; Weber, C.: Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen PE/OE-Konzepte, Berlin 2003, S.33-83

10 Beteiligungsanlass, Charakteristika der beratenen Organisation, Zielsetzung des Organisationsentwicklungs (OE)-Projekts, Vorerfahrungen mit OE und Personalentwicklung (PE), Zentrale Begriffe des Programms, OE-Prozess, Auswertung der Erfahrungen

folgte so nicht primär dem wissenschaftlichen Interesse sondern sollte die Interviewsituation als Reflexionsraum für beide Seiten (Innovationsberater und wissenschaftliche Begleitung) möglich machen¹¹. Das bedeutet, dass die Interviews in diesem Kooperationskontext verstanden werden müssen¹². Auswertungen aus den Interviews, die in die Darstellung einfließen, beziehen sich auf die von den Interviewten selbst narrativ hergestellten Verbindungen zum Unterstützungssystem.

Im folgenden werden die „Unterstützungssysteme“ in ihren unterschiedlichen Ausformungen in den Teilprojektverbänden NBL und ABL dargestellt. Die Beschreibungen folgen dabei auch der jeweils eigenen, inneren Logik der reflektierten Erfahrungen. Abschließend werden die verschiedenen Akzentsetzungen, die beiden Variationen des Grundthemas, zusammenfassend zugespitzt.

2. Das Unterstützungssystem in der Variante Neue Bundesländer

Die problemerschließende Bestimmung und prozessorientierte Ausgestaltung dieses Unterstützungssystems gehörte zu den zentralen Entwicklungsaufgaben des Projektauftrags "PE/OE-Konzepte".

Deshalb wurde das "Unterstützungssystem" des Projektverbands PE/OE-Konzepte erst im Projektverlauf ausgedeutet und realisierte sich schließlich in den Neuen Bundesländern auf spezifische Art und Weise. Im Folgenden werden zunächst das erste Konzept (quasi der Auftrag) und verschiedene Vorstellungen zum Unterstützungssystem dargestellt (1. Kapitel).

11 Nach der wörtlichen Transkription wurde in mehreren Auswertungsschritten der Text inhaltlich strukturiert (vgl. Kuckartz 1999, Meyring 1983). Zu Beginn wurde eine fallbezogene Kurzcharakteristik erstellt, die Anlass war, um Verständigung über diesen Kontext zu erreichen (die mit der Auswertung Beauftragte war zu diesem Zeitpunkt neu im DIE-Team). Die strukturierenden Kategorien wurden als Grobgliederung vorwiegend deduktiv aus dem Frageleitfaden und Gliederungselementen des Abschlussberichts und in der Feingliederung induktiv aus dem Material entwickelt. Für besondere Fragestellungen wurden mit den Methoden des „axialen“ und „selektiven Codierens“ (vgl. Kuckartz 1999, S. 79ff.), Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt (z.B. Wie wirken sich die Charakteristika der Organisation auf Beratungshandeln aus?).

12 So konnten die Interviews die Elemente des Unterstützungssystems nicht abfragen, da sie von der wissenschaftlichen Begleitung mit den Innovationsberatern geführt wurden und dementsprechend – von den methodologischen Problemen ganz abgesehen - die Innovationsberater in die Situation versetzt hätten, die Beurteilung der Gestaltungsfunktion der wissenschaftlichen Begleitung eben jener wissenschaftlichen Begleitung mitzuteilen

Dann wird anhand des Verlaufs der Innovationsberatertreffen (die den Kern des Unterstützungssystems bilden sollten) die Entwicklung dieses Unterstützungssystems aufgezeigt (2.Kapitel), um schließlich mit Hilfe des Wabenmodells die Spezifika des sich herausbildenden Beratersystems heraus zu arbeiten (3. Kapitel).

2.1. Das erste Konzept für ein "Unterstützungssystem"

In den ersten Konzepten war das Unterstützungssystem gedacht als Ort, an dem sich innovative Organisationsberatung entwickelt und gestaltet. Als Beteiligte waren Gestalter¹³ der internen Personal- und Organisationsentwicklung, Innovationsberater sowie eine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen. Den Kern des Unterstützungssystems sollte die Gruppe der Innovationsberater mit ihren Kompetenzen bilden (Konzept 1a).

In den Gestaltungsprojekten werden

- der Aufbau eines Unterstützungssystems für innovative Organisationsberatung und
- die Realisierung konkreter Entwicklungsaufgaben in den Weiterbildungseinrichtungen verbunden.

Der Aufbau eines Unterstützungssystems für Organisationsberatung ist konzipiert als Wechselspiel zwischen Gestaltern interner Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, den Innovationsberatern und den wissenschaftlichen Begleitern ([Architektur der Gestaltungsprojekte](#)). In regelmäßigen Abständen finden Arbeitstreffen und Workshops zwischen den Innovationsberatern und der wissenschaftlichen Begleitung statt. Die Gruppe der Innovationsberater bildet mit ihren Kompetenzen den Kern des Unterstützungssystems. Innovationsberater für pädagogische Einrichtungen könnten einen Professionalisierungstrend andeuten. (ABWF-website)

An gleicher Stelle wird "der Aufbau eines Unterstützungs- und Reflexionssystems für das Beraternetzwerk" als Gestaltungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung angesehen. Es soll "der Förderung von selbstorganisierten Lernprozessen auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene" (ABWF-website) dienen (Konzept 1b).

Damit ist bereits eine zentrale Problematik des Themenbereichs "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" angesprochen: Das Unterstützungssystem ist einerseits als Ort reflexiver Selbstvergewisserung von Innovationsberatern konzipiert, die kraft ihrer Kompetenzen zur Profilierung einer Innovationsberatung beitragen. Andererseits richtet sich das Unterstüt-

13 Im gesamten Text wird die männliche Form bei der Bezeichnung von Personen verwendet, um (besonders bei Zitaten und Beispielen) eine höheres Maß von Anonymität zu erreichen.

zungssystem als Angebot an ein "Beraternetzwerk", mit dem Ziel selbstorganisierte Lernprozesse zu fördern. Verbunden ist damit die Überzeugung, dass das "Prinzip Selbstorganisation" eine "adäquate Bewältigungsstrategie für entwicklungs offene Prozesse" darstellt; Selbstorganisiertes Lernen gilt hier als "innovatives Bildungsangebot" (Aulerich 2003, S. 6).

Bei dem Vorhaben handelte es sich um einen Arbeits- und Lernkontext, der nicht einem bestimmten Transformationsmodell (Schäffter 2001) in Reinform folgte, sondern selbstreflexive Orientierung ("Reflexionssystem"), zielgenerierende Suchprozesse (Aufbau eines Unterstützungssystems als entwicklungs offener Prozess) und zielbestimmte Prozesse der Aufklärung ("SOL als Bildungsangebot") miteinander verband. Qualifizierende Anteile waren nicht genannt, aber auch nicht expressis verbis ausgeschlossen. Diese ersten Konzepte spiegeln damit ein typisches Problem beruflicher Weiterbildung, bei der je nach Handlungskontext mit einer 'Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit' und so mit der Wirkung verschiedener Transformationsmuster zu rechnen ist (vgl. Schäffter 2001, S. 31).

2.2. Konkretisierung der Vorstellungen im Projektverlauf

Eine Konkretisierung erfuhr das "Unterstützungssystem" im Projektverbund Neue Bundesländer durch das Design der wissenschaftlichen Begleitung (Götz, Hartmann, Weber 2003) und der Bestimmung von Reflexions- und Handlungsebenen. Unterschieden wurde zwischen fünf Handlungsebenen (Adressaten beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungseinrichtungen, Innovationsberater, wissenschaftliche Begleitung, wissenschaftliche Leitung) sowie vier Reflexionsebenen, deren Schnittstellen als Reflexionsräume konzipiert waren. Es wurde betont, dass mit dieser Differenzierung "Bereiche von Verantwortlichkeit für Verlauf und Ergebnis" (ebenda S. 48) voneinander abgrenzbar sind. Die Reflexionsräume wurden als "lernförderliche Bedingungen", als "entwicklungsfördernde Rahmen" und als Orte der Diskussion und Reflexion beschrieben (ebenda). Als eigentliches Unterstützungssystem gilt die "Struktur der Innovationsberater. Dieses Unterstützungssystem gestaltet entwicklungsförderliche Bedingungen, in denen die Weiterbildungsorganisationen als Akteure von Veränderung angesprochen und bei ihren Organisationsentwicklungsprozessen begleitet werden" (ebenda). Der Aufbau und die Konturierung des Unterstützungssystems für Innovationsberater wird als gemeinsame Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit den Innovationsberatern aufgefasst. (Konzept 2a)

Während also das "Unterstützungssystem" zunächst gedacht war als Wechselspiel zwischen den Gestaltern interner Personal- und Organisationsentwicklung in

Weiterbildungseinrichtungen, den Innovationsberatern und den wissenschaftlichen Begleitern" (ABWF-website) oder als "Unterstützungs- und Reflexionssystem für das Beraternetzwerk" (ebenda) wird es jetzt als gemeinsames Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung und der Innovationsberater beschrieben, das sich an die Weiterbildungseinrichtungen richtet.

Eine weitere Spezifizierung ergab sich im 2. Projektjahr: Das Unterstützungssystem wurde nun als "übergreifendes Support-System pädagogisch moderierter Reflexionsräume in Verantwortung des Teams der wissenschaftlichen Begleitung" (Einleitung zum 2. Zwischenbericht 2003) bezeichnet. Es bietet "einerseits die Chance zu einer wissenschaftlich angeleiteten Reflexion" und andererseits "bildet sich ein neuartiges Verständnis von wissenschaftlicher Dienstleistung heraus", bei dem es "um die Notwendigkeit einer Übersetzungsleistung zwischen entwicklungsbezogener Reflexion und der Herstellung von Anschlussfähigkeit zu systematisch angelegten Wissensbeständen wissenschaftlicher Teildisziplinen" (ebenda) geht (Konzept 2b).

Aus der Beschreibung der Praxis der Innovationsberater-Treffen entstand im 2. Zwischenbericht außerdem eine Vorstellung zum Unterstützungssystem, die über die aktuelle Realisierung hinauswies:

"Mit einem radikalen Verständnis von selbstorganisiertem Lernen ist denkbar, dass das Unterstützungssystem nicht begrenzt bleibt auf ein Netzwerk von Beratern und wissenschaftlicher Begleitung, sondern sich um die Beteiligten in den Weiterbildungseinrichtungen vor Ort erweitert. Wenn Personal- und Organisationsentwicklung darauf abzielt, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen (vgl. Becker, Langosch 1995), so können auch die Beratung und die Entwicklungsprojekte selbst als Teil des Unterstützungssystems angesehen werden. Darüber hinaus muss auch die Kernaufgabe beruflicher Weiterbildungseinrichtungen, - das berufsbezogene Lernen - vor dem Hintergrund der Selbstorganisation als Unterstützungsleistung angesehen werden. Mit dieser Sichtweise könnte sich das Beraternetzwerk zu einer Suchbewegung aller am beruflichen Lernen Beteiligten entwickeln." (2. Zwischenbericht 2003 Kapitel 3.1.3) (Konzept 2c)

Diese Formulierung wurde im 3. Zwischenbericht aufgegriffen, um anhand der Arbeitsweise die lernförderliche Gestaltung der Innovationsberatertreffen als wesentliches Element des Unterstützungssystems darzustellen (vgl. 3. Zwischenbericht 3. Kapitel). Zunehmend wurde der Begriff Unterstützungssystem nicht nur für das Beratersystem (Scherf 2002) verwendet,

sondern schließlich auch auf das Beratungssystem [Innovationsberater – Weiterbildungseinrichtung] übertragen (vgl. 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 5.1).

Die zitierten Vorstellungen lassen sich an den vorhandenen Grafiken zum Projektdesign nachvollziehen. Im Ursprungskonzept (das zugleich als Grundlage aller Gestaltungsprojekte im Bereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen fungiert), ist die Projektarchitektur als Feedbacksystem ("Wechselspiel") parallel agierender Akteure dargestellt.



Abbildung 1

Im 1. Zwischenbericht wurden Handlungs- und Reflexionsebenen des Projekts bestimmt und deren Schnittstellen als Reflexionsräume hervorgehoben:

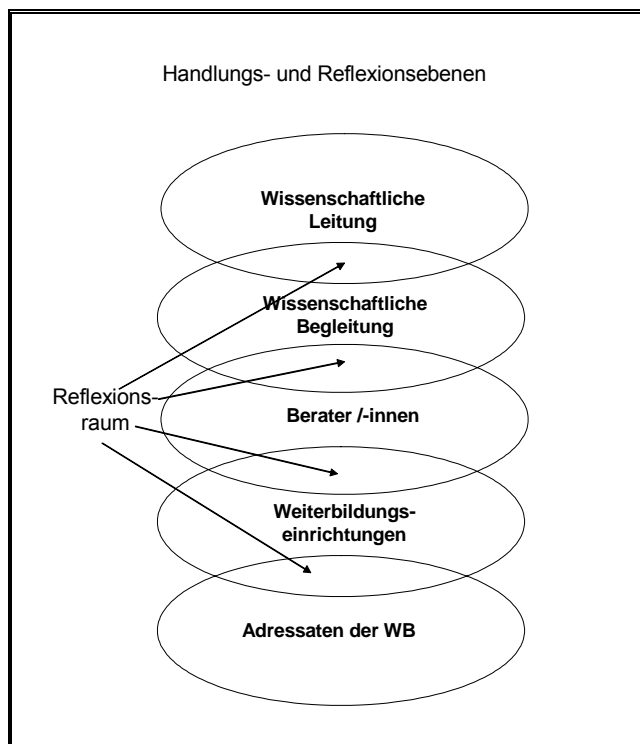


Abbildung 2

Im 2. Zwischenbericht wurde schließlich die umfassende Interpretation des Unterstützungssystems als schalenförmige Architektur dargestellt.

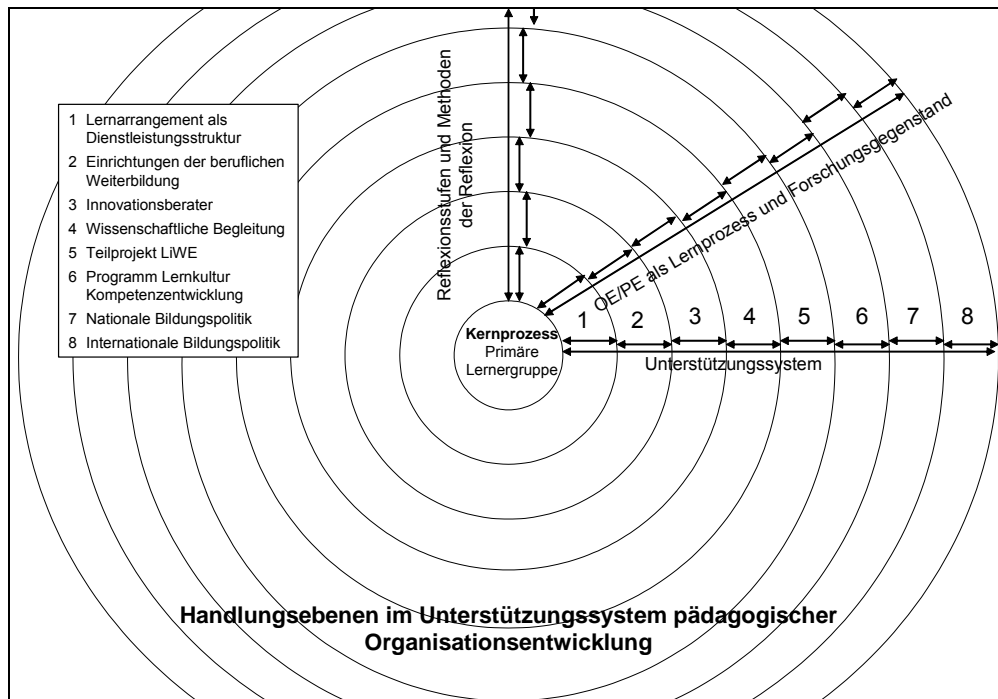


Abbildung 3

Diese Darstellungsweise hatte den Nachteil, dass der Gewinn an Komplexität mit dem Verlust der Schnittstellenspezifik einherging.

Für die Abschlusstagung wurde schließlich die Grafik erneut überarbeitet.

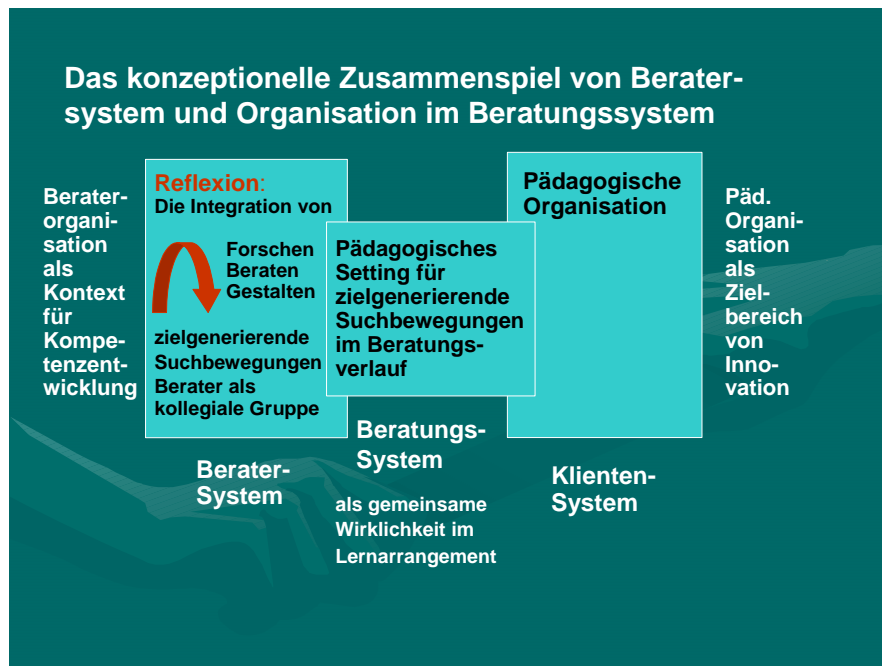


Abbildung 4

Hier stellt sich das Unterstützungssystem als umfassende Struktur von Organisationsberatung dar. Sie ist eine Weiterentwicklung aus dem Projektkontext heraus und dient als struktureller Vorschlag für zukünftige Beratungsprojekte.

Die verschiedenen Vorstellungen zum Unterstützungssystem konkretisierten sich nicht nur in Beschreibungen und Grafiken der wissenschaftlichen Begleitung, sondern spiegelten sich auch in Erwartungen, Absichtserklärungen und Initiativen, die mit dem Unterstützungssystem etwas erreichen wollten, das über den Projektverbund hinausweist. Zu nennen sind hier Diskussionen um Vernetzung¹⁴, diverse Initiativen für einen innovativen Abschlussbericht, das Angebot der ABWF für eine "Redaktionsgruppe Publikationen" sowie das Konzept der wissenschaftlichen Leitung für die Koordinationsstelle für ein "Netzwerk pädagogische Organisationsberatung"¹⁵.

14 vgl. 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 3.4 Vernetzung

15 Forschungsgruppe Lernen und Organisation und Leitung von O. Schäffer: Rahmenkonzept: Koordinationsstelle. Unveröffentlichtes Manuskript Berlin 2004

2.3. Deutungen, was das Unterstützungssystem sein könnte

Der Begriff des Unterstützungssystems stammt aus dem Case Management und hat sich in Opposition zu dem in der Sozialen Arbeit umstrittenen Begriff des Klientensystems herausgebildet (vgl. Wörterbuch der Sozialpolitik www.socialinfo.ch Stichwort Unterstützungssystem). Unterschieden werden im Kontext der Sozialen Arbeit Selbsthilfe-Unterstützungssysteme, Unterstützungssysteme im Rahmen von Beratung, Bildung und Therapie sowie Unterstützungssysteme in Form institutionalisierter Netzwerke. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive wird betont, dass sich die Wirksamkeit des Unterstützungssystems nicht allein aus der Qualität der angebotenen Dienstleistungen, sondern ebenso aus der Bereitschaft der zu Unterstützenden, selbstverantwortlich an ihren Fragen und Problemen zu arbeiten ergibt. Den Professionellen werden begleitende, bildende, motivierende, intervenierende, entlastende, vermittelnde und koordinierende Funktionen zugewiesen. (ebenda).

Assoziationen zum Begriff Unterstützungssystem reichen von "Krücke" oder "Gerüst" über "Korsett" bis hin zu "Rückenschule" und Konnotationen wie "Entlastung", "Hilfestellung", "Getragen sein", "Einengung", "Anstrengung", "Aktivierung", "Defizitzuschreibung" etc. Etymologisch verweist das erst seit dem 17. Jahrhundert bezeugte Wort "unterstützen" auf "Stütze, Pfosten" im Sinne von "stützendem, tragendem (Bau-)teil" (Duden Etymologie 1997 Stichwort: stützen). Der Begriff System wiederum - und hier ist nicht an Parsons' oder Luhmanns Systembegriff gedacht - meint alltagssprachlich "Gliederung, Aufbau, Ordnungsprinzip; einheitlich geordnetes Ganzes; Regierungs- Staatsform; Lehrgebäude" (Duden Etymologie 1997 Stichwort: System).

Vordergründig betont der Begriff Unterstützungssystem damit eher statische Aspekte und legt die Vorstellung von Ordnung, Stabilität und Ganzheit nahe. Alternative Begriffe, die im Projektkontext zeitweise synonym zum Unterstützungssystem verwendet wurden, sind: "Support-System", "Netzwerk", "Team", "Lerninfrastruktur". Diese Begriffe transportieren im Gegensatz zum "Unterstützungssystem" weitaus deutlicher Aspekte der Offenheit, Partizipation und Entwicklung. Andererseits verschwimmen mit ihnen Gesichtspunkte, die für das zur Diskussion stehende Vorhaben ebenfalls von Bedeutung sind und auf die Problematik institutionalisierter Lernkontexte verweisen: Grenzen, Steuerung, Kontinuität etc.

Zu unterscheiden ist zwischen einem Unterstützungssystem als konkretem Arbeits- oder Lernzusammenhang, der für die Beteiligten unterstützend wirkt und einem organisationalen Konzept von "Unterstützungssystem", das als Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven, Selbstbeschreibungen und Arbeitsprozesse gedacht wird (Schäffter 2003). Unter-

stützungssystem systemisch betrachtet beruht auf Strukturen, in denen verschiedene Sichtweisen, die sich aus unterschiedlichen Positionen ergeben, so zusammenwirken, dass sich daraus neue Perspektiven und Erkenntnisse ergeben. Entscheidend ist ihre reflexive Gestaltung, damit sie lernförderlich wirken kann.

Es lässt sich festhalten, dass sich der Auftrag "Aufbau eines Unterstützungssystems" als weitaus klärungsbedürftiger herausstellte, als zunächst angenommen. Die mit der Konkretisierung entwickelten Vorstellungen wiesen in verschiedene Richtungen. Anhand der Unterscheidung zwischen Betroffenen (Adressaten) und Beteiligten (Akteure) und dem skizzierten Aufgaben- und Zielbereich lassen sich die unterschiedlichen Konzepte zum Unterstützungssystem in ihrer Bandbreite als Tabelle zusammenfassen:

Konzept	Beteiligte						Adressaten	Aufgabe / Ziel
	Ordnungspolitik	Wissenschaft	Wissenschaftliche Begleitung	Innovater	WBE	Lernende		
1 a			X	X	X		Innovationsberater	Innovative Organisationsberatung
1 b			X	X			Beraternetzwerk	Unterstützungs- und Reflexionssystem zur Förderung von SOL
2 a			X	X			WBE	Entwicklungsförderliche Bedingungen für WBE
2 b		X	X	X			Beteiligte in Reflexionsräumen	Wissenschaftlich angeleitete Reflexion + wissenschaftliche Dienstleistung
2 c	X	X	X	X	X	X	Alle am beruflichen Lernen Beteiligte	Suchbewegung in Richtung lernförderlicher Kooperationsbeziehungen

Aus Forschungsperspektive lässt sich die Tabelle als interessante Auffächerung von divergenten Vorstellungen und Erwartungen zum Unterstützungssystem interpretieren, die wiederum positionsgebunden gedeutet werden können. Aus der umsetzungsorientierten Perspektive eines Gestaltungsprojekts wirkte die Bandbreite jedoch gefährdend im Sinne von konzeptioneller Beliebigkeit, Konfusion oder Überforderung. Bei der Realisierung und Erprobung eines "Unterstützungssystems" als Gestaltungsprojekt wäre es nötig, Entscheidungen zu treffen, damit es nicht zu "Wirkungsverlusten" oder einer "Wirkungsumkehr" der Programmabsichten kommt und die geforderte 'Selbststeuerung' zur "Ideologie oder Leerformel gerät" (vgl. Schäffter 2001 S. 31 f.) Weiterhin müsste der spezifische Kontext und die Einbettung in den Gesamtrahmen geklärt werden, damit das Konzept nicht an überfordernden Erwartungen scheitert, sondern in seinen Möglichkeiten so weit wie möglich ausgeschöpft werden kann.

2.4. Die Arbeitstreffen als Kern des Unterstützungssystems

Eingebettet in den Programmkontext "Lernkultur Kompetenzentwicklung" war das Vorhaben "Unterstützungssystem" als Forschungs- und Gestaltungsprojekt angelegt. Letzteres konkretisierte sich in Form eines Arbeits- und Lernkontexts und war somit in einem Bereich angesiedelt, in dem alltagsgebundenes und institutionalisiertes Lernen zusammenspielen. Für das Unterstützungssystem ging es deshalb u.a. auch um die Frage, wie auf einer intermediären Handlungsebene reflexive Prozesse zu gestalten sind.

Im Folgenden werden die Innovationsberatertreffen Neue Bundesländer und die Gestaltung der bilateralen Gespräche als Kern eines Unterstützungssystems charakterisiert, in dem Akteure aus unterschiedlichen Positionen und in verschiedenen Rollen und Funktionen zusammenwirkten. Diese Fokussierung auf den Kern des Unterstützungssystems ermöglichte es, das Spezifische dieses Settings als geteilte Praxis von wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern herauszuarbeiten und Möglichkeiten und Grenzen einer erwachsenenpädagogischen Gestaltung des Unterstützungssystems aufzuzeigen¹⁶.

16 Leider stehen bislang keine differenzierten schriftlichen Aussagen von Beraterseite zu diesem Thema zur Verfügung. So weit möglich, werden im Folgenden Diskussionsbeiträge aus bilateralen Gesprächen und Innovationsberatertreffen hinzugezogen und als solche deutlich gekennzeichnet. Dabei wird auf geschlechtsspezifische Verweise verzichtet, um den Grad der Anonymisierung zu erhöhen. Die Beschreibung des Verlaufs der Treffen in den Alten Bundesländern sollte als kontrastierende Erfahrung für weitere Schlussfolgerungen herangezogen werden.

2.4.1. Die Binnenstruktur des Unterstützungssystems als Arbeits- und Lernkontext

Finanzielle und vertragliche Bedingungen mit Auswirkung auf die Gestaltung der Innovationsberatertreffen als Unterstützungssystem

Das Forschungs- und Gestaltungsprojekt PE/OE-Konzepte lässt sich zunächst als ein umfangreiches auf insgesamt vier Jahre angelegtes Projekt beschreiben, das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds finanziert und der ABWF als Managementaufgabe übertragen wurde. Diese schloss zur Umsetzung der Programmziele entsprechende Verträge mit Beratern und Weiterbildungseinrichtungen und beauftragte wissenschaftlichen Einrichtungen mit der wissenschaftlichen Begleitung der Teilprojekte nach dem Konzept der Handlungsforschung.

Mit einer vergleichsweise guten Ausstattung¹⁷ konnte im Verlauf der vier Projektjahre die Aufgabe "Unterstützungssystem" bearbeitet werden, ohne dass existenzsichernde Fragen die beteiligten Personen oder Organisationen¹⁸ an der inhaltlichen Arbeit hinderten oder sich in den Vordergrund schoben. Fragen der Projektfinanzierung schienen nur dann auf, wenn projektintern inhaltliche Fragen nicht kontrovers diskutiert, sondern als formaler Konflikt verhandelt wurden. So wurde zu Beginn, und in seltenen Fällen auch im weiteren Projektverlauf, eine Belastung durch die Anzahl der bilateralen Gespräche oder Innovationsberatertreffen beklagt oder die Höhe der Fahrtkosten als Argument eingesetzt. Diese Situation war deutlich verschieden zu einigen Beratungsprojekten¹⁹.

Alle an der Gestaltungsaufgabe beteiligten Innovationsberater und Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitteams waren vertraglich zur Zusammenarbeit im Unterstützungssystem verpflichtet. Diese vertragliche Verpflichtung konstituierte nicht per se ein "Beraternetzwerk". Zwar bestanden zwischen Beratern vereinzelt bereits Arbeitszusammenhänge oder lose Kontakte, doch eine "für alle Beteiligte vorteilhafte Beziehungsstruktur auf der

17 Die Beteiligung am Unterstützungssystem war Bestandteil des Arbeitsvertrags oder -auftrags; Erstattung von Reisekosten; Möglichkeit, Ressourcen der Weiterbildungseinrichtungen (Räume, Sachmittel) für die Arbeitstreffen zu nutzen; Etat für Sachmittel beim wissenschaftlichen Begleitteam etc

18 Glücklicherweise war keine der Weiterbildungseinrichtungen, mit denen vertragliche Verbindungen bestanden, von Konkurs bedroht oder betroffen.

19 Für einige Beratungsprojekte stand der existenzsichernde Aspekt zunächst so weit im Vordergrund, dass der eigentliche Beratungsauftrag nicht als solcher wahrgenommen wurde. Vergleiche hierzu Kapitel 5.3.1 im 3. Zwischenbericht 2004 sowie Hoffmann 2004.

Basis einer hierdurch aktivierten Gemeinsamkeit (Schäffter 2001 S. 15) musste sich erst herausbilden.²⁰

Neben der Frage, ob sich Netzwerke überhaupt von außen implantieren lassen, ergaben unterschiedliche Gestaltungsvarianten der Beraterverträge einige strukturelle Differenzen, so dass eine Netzwerkkooperation nicht selbstverständlich entstand. Für manche internen Berater war beispielsweise der Beratungsauftrag nicht klar mit ihren anderen organisationsinternen Aufgabenbereichen abgestimmt. Dies führte, neben inhaltlich interessanten Differenzen in der Perspektive²¹, zu Irritationen bei der Zusammenarbeit: Interne Berater mussten deutlicher als Externe ihre Berateraufgaben und die Interessen des Forschungs- und Gestaltungsprojekts mit saisonalen Spitzenbelastungen in den Weiterbildungseinrichtungen und anderen Verpflichtungen koordinieren. Eine weitere vertragliche Gestaltungsvariante, nämlich der Unterschied in der vertraglichen Anbindung der Beratungsprojekte und der Berater an die ABWF²² war ebenfalls für die Ausgestaltung des Unterstützungssystems relevant. Hier ergaben sich teilweise deutliche Unterschiede im Verhältnis zu den einrichtungsintern wahrgenommenen Veränderungsnotwendigkeiten und den durch das Programm formulierten Veränderungszielen (Vgl. Götz, Hartmann, Weber 2003 S. 65 ff). Folgende vertragliche Varianten waren im Projektverbund Neue Bundesländer vertreten:

- Projektvertrag ABWF mit Weiterbildungseinrichtung + interner Berater; Beratervertrag zwischen Weiterbildungseinrichtung und externem Berater
- Projektvertrag ABWF mit Verband; Beratervertrag mit externem Berater; 3-Seiten-Kontrakt zwischen Verband, Weiterbildungseinrichtung und Berater
- Projektvertrag ABWF mit Weiterbildungseinrichtung + interner Berater; Projektvertrag ABWF mit Beratungsunternehmen; Beratervertrag Weiterbildungseinrichtung mit Beratungsunternehmen
- Projektvertrag ABWF mit Beratungsunternehmen (2 externe Berater); Vertrag ABWF mit Weiterbildungseinrichtung
- Projektvertrag ABWF mit Beratungsunternehmen; Kontrakte mit Weiterbildungseinrichtungen
- Projektvertrag ABWF mit WBE-Zentrale; Beratervertrag mit regionaler Geschäftsstelle; Projektvertrag mit Beratungsunternehmen

20 vgl. hierzu die Diskussion auf der KBE-Fachtagung "Vernetzung auf allen Ebenen" (Hohmann, 2001), bei der festgestellt wurde, dass die Wahrnehmung des wechselseitigen Nutzens erst erfahren werden muss: "Die Netzwerkkunst liegt darin, die professionelle Kompetenz, die Logiken und die Sprache aller beteiligten Organisationen zu verstehen und in der laufenden Arbeit zu achten."

21 vgl. hierzu 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 6: Die Zusammenarbeit von Berater tandems.

22 vgl. hierzu Götz, Hartmann, Weber 2003 S.65 ff: Gestaltungsvarianten im Beratungsprozess

In Einzelfällen war die vertragliche Anbindung der Innovationsberater so komplex, dass im Rahmen der Innovationsberatertreffen die mit der Beratung verbundenen Aufträge und Erwartungen erst in einem mühsamem Prozess aufgeklärt werden konnten.

Gemeinsamkeiten und Differenzen des heterogen zusammengesetzten wissenschaftlichen Begleiteams mit den Innovationsberatern (vgl. 2. Zwischenbericht 2003 Kapitel 3.1.5 "Community" der Projektbeteiligten) bewirkten, dass auch hier hoher Klärungsbedarf in Bezug auf deren Rollen und Funktionen bestand und ein Netzwerk sich nicht quasi als Selbstläufer bildete.

Zusammenfassend muss betont werden, dass der Arbeits- und Lernkontext über gute materielle Bedingungen bei strukturell hohem Klärungsbedarf verfügte.

Strukturen und Akteure im Unterstützungssystem

Aus den verschiedenen Modellen und Konzepten für ein Unterstützungssystem ergab sich für das Gestaltungsprojekt eine komplexe Organisationsstruktur. Es gab jedoch kein Projektmanagement, das beispielsweise die Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche in einem vorab definierten oder verhandelbaren Organigramm zusammengestellt hätte. In Anlehnung an Vorstellungen einer 'Lernenden Organisation' sollte vielmehr "die Verantwortung und Steuerung nicht allein bei einer Personengruppe liegen, sondern es war beabsichtigt, Formen geteilter Verantwortung zu entwickeln und Aushandlungsprozesse über die Aufgabenverteilung herbeizuführen" (vgl. 2. Zwischenbericht 2003 Kapitel 3.1 Strukturen und Prozesse im Projekt). Dadurch waren die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche im Projekt nur zum Teil geklärt, in manchen Aspekten beruhten sie jedoch bis zum Projektende auf unausgesprochenen oder ungeklärten wechselseitigen Erwartungen. Die Forderung der Selbstanwendung als gestaltendes Prinzip führte damit zeitweise zu Gefühlen von Überforderung und zu Intransparenz.

Die Organisationsstruktur lässt sich durch zwei Besonderheiten charakterisieren:

1) Das Prinzip der Differenz (Vielzahl von Varianten)

Nahezu alle Strukturentscheidungen des Gestaltungsprojekts beruhten auf einer Bevorzugung von Heterogenität. Dies betraf die Auswahl der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen, die Konzepte der Innovationsberatung, die wissenschaftliche Orientierung der beiden Begleiteams zu Beginn, die Ansatzpunkte der Beratungsvorhaben, der professionelle Hintergrund der Berater und der wissenschaftlichen Begleitungen etc. Begründen lässt sich dieses Prinzip aus der Absicht, die Komplexität der

Weiterbildungslandschaft auch im Projekt abzubilden und hierzu möglichst viele unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Eine direkte Vergleichbarkeit der Teilprojekte war damit weder auf einfache Weise herzustellen noch war sie beabsichtigt.

2) Die Bevorzugung dualer Konstellationen

Strukturierendes Prinzip der Zusammenarbeit war im Gestaltungsprojekt häufig Dualität. Dies kommt zum Ausdruck in der Zweiteilung der Projektverbünde (Neue und Alte Bundesländer), in der Doppelbesetzung der wissenschaftlichen Begleitung (Begleiteams für die Alten und die Neuen Bundesländer), in der Bevorzugung von Berater tandems, in der Doppelbesetzung der Leitung (wissenschaftliche Leitung und Projektleitung), in der Organisation von bilateralen Kontakten, im doppelten Projektauftrag (Forschungs- und Gestaltungsprojekt) etc.

2.4.2. Der Entwicklungsprozess der Arbeitstreffen

Prozessorientierung war ein zentrales Gestaltungsprinzip des wissenschaftlichen Begleiteams der Humboldt-Universität.²³ Das bedeutete, dass es für die Arbeitstreffen kein vorab entworfenes Curriculum gab, sondern der Arbeits- und Lernkontext sich über die Projektzeit entwickelte. Vorteil eines solchen gestaltenden Vorgehens ist der explorative Zugang und die Möglichkeit, auf die Spezifik der Gegebenheiten flexibel zu reagieren. Die Navigation zwischen normativen Projektzielen, strukturellen Gegebenheiten und dem Strom der Ereignisse unterliegt jedoch verschiedener Gefahren: Im Sog der Entwicklungsdynamik verliert man leicht die Projektziele aus dem Auge; umgekehrt besteht die Gefahr, die Ziele ungeachtet der konkreten Gegebenheiten verabsolutierend durchzusetzen und damit Entwicklungen zu blockieren oder zu verhindern. Es gilt also Kurs zu halten, um nicht von Zufällen und aktuellen Forderungen irritiert, von einem Extrem ins andere zu schlingern.

Konstellationen der Arbeitstreffen

Die im Auftrag vorgesehenen Arbeitstreffen zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung lassen sich zunächst unterscheiden in Arbeitstreffen im Cluster der Alten Bundesländer ("Innovationsberatertreffen ABL") und der Arbeitstreffen im Cluster der Neuen Bundesländer (Innovationsberatertreffen NBL") sowie Treffen aller Beteiligten im gesamten Projektverbund ("Ost-West-Treffen"). Letztere wurden in den ersten beiden Projektjahren als Kooperation zweier wissenschaftlicher Begleitungen mit unterschiedlichem Forschungsdesign veranstaltet und im dritten und vierten Jahr unter einer wissenschaftlichen Leitung und einem einheitlichen Konzept durchgeführt.

23 vgl. 2. Zwischenbericht 2003 Kapitel 3: "Prozessorientierung als Prinzip der Projektgestaltung"

In der Projektlaufzeit gab es für die Teilprojekte der Neuen Bundesländer insgesamt 26 Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleitung mit den Innovationsberatern. Davon fanden acht als Ost-West-Treffen gemeinsam mit dem Projektverbund Alte Bundesländer statt, 18 Treffen richteten sich ausschließlich an die Berater und wissenschaftliche Begleitung in den Neuen Bundesländern. Zwei dieser Treffen waren den mit der 2. Ausschreibung hinzugekommenen Beratungsprojekten vorbehalten.

Eine Übersicht über die Arbeitstreffen siehe Anhang A.

Zusätzlich zu den 26 offiziellen Treffen kam im Projektverbund der Neuen Bundesländer ein außerordentliches Treffen hinzu, bei dem es um die Gestaltung eines innovativen Abschlussberichts ging. Ein weiteres außerordentliches Treffen fand am Projektende zur Thesendiskussion und Fragen der Publikationen statt; hierzu lud die Projektleitung der ABWF alle Beratungsprojekte in den Alten und Neuen Bundesländern sowie die wissenschaftliche Leitung und die wissenschaftlichen Begleitungen ein.

Weiterhin entstand im Projektverbund Neue Bundesländer die Initiative für drei Treffen in Verantwortung der Innovationsberater, zu denen auch die wissenschaftliche Begleitung eingeladen war ("Initiativtreffen" vgl. Seite 108). Darüber hinaus wurden im Projektverlauf verschiedene Arbeitsgruppen gegründet, die sich aufgabenbezogen - beispielsweise zur Vorbereitung des Zukunftsforums oder zur Publikation von Handreichungen - übergreifend aus den Teilprojekten der Neuen und Alten Bundesländer bildeten.

Eine zentrale Plattform der Zusammenarbeit zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlichen Begleitemen stellen die Ergebnistagungen im Projektverbund dar. Diese drei Tagungen waren Resultat intensiver gemeinsamer Diskussionen und Vorbereitungen und waren zugleich Begegnungs- und Diskussionsmöglichkeit mit den am Projektverbund beteiligten Weiterbildungseinrichtungen und der Fachöffentlichkeit.

Zu den genannten Veranstaltungen kam außerdem eine Einladung zu einem Arbeitstreffen mit dem Projektverbund Mitarbeiterentwicklung (LiWe 4.2) hinzu. Das Zukunftsforum 2003 und Tagungen und Präsentationen der ABWF ergänzten die Vernetzungsmöglichkeiten innerhalb des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung".

Angesichts der Komplexität des Projektverbunds war es für die Bearbeitung der anspruchsvollen Projektinhalte von eminenter Bedeutung, Ziele, Inhalte und Zuständigkeiten für die verschiedenen Arbeitstreffen zu koordinieren und zu klären. Es erwies sich als wenig sinnvoll, in zu vielen unterschiedlichen und mit divergierenden Erwartungen und Ansprüchen verbundenen Konstellationen zu arbeiten. So zeigte es sich beispielsweise, dass sich

während der Ost-West-Treffen nur geringe Arbeitsfähigkeit herstellte, solange zwei wissenschaftliche Begleiteams unterschiedlicher Ausrichtung für die inhaltliche Vorbereitung und Moderation der Tagung verantwortlich zeichneten. Die konzeptionelle Zweiteilung der Tagung in Zuständigkeitsbereiche der wissenschaftlichen Leitung und der Projektleitung, die Übernahme der Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung und Moderation durch jeweils ein Begleiteam im Wechsel, sowie Regelungen zur Einladungspraxis und organisatorischen Vorbereitung erzeugten schließlich eine wesentlich produktivere Arbeitsatmosphäre.

Charakterisierung des Entwicklungsprozesses anhand von Meilensteinen

Der Komplexität des Projektverbunds entsprechend entwickelten sich die Arbeitstreffen über vier Jahre in einem äußerst vielfältigen Prozess. Orientiert an der Grounded Theory könnte man diesen Prozess anhand von Veränderungen über die Zeit oder anhand der Gestalt und Form der Veränderungen darstellen. Man könnte Veränderungen in Bedingungsmustern oder in Interventionen identifizieren, Phasen bzw. Stadien feststellen oder der Kontinuität im Wandel nachgehen (Strauss, Corbin 1996).

Zur Identifikation von Phasen liefern gruppenspezifischer Modelle (Argyle, Turkle u.a. cit. bei Stahl 2002) wichtige Hinweise insbesondere in Bezug auf die Entwicklung von Arbeitsfähigkeit. Denn Gruppen sind nicht von Anfang an arbeitsfähig, harmonisch und geordnet, sondern müssen in einer längeren Aufbauphase erst die Voraussetzungen für das Neben- und Miteinander schaffen, gemeinsame Ziele finden und klären etc. Eine solche Prozessdeutung erfüllt vor allem diagnostische Zwecke als Entscheidungsgrundlage für zukünftige Interventionen. Für einen groben Überblick über den Gesamtprozess ist sie weniger geeignet, insbesondere, wenn es sich, wie es hier geschieht, nicht um eine gemeinsam mit den Prozessbeteiligten diskutierte Deutung handelt. Eine Prozessdarstellung mit Hilfe von "Critical Incidents" (Göbel 2003) enthält starke Wertungen in Form von "erfolgsrelevanten Ereignissen", so dass auch sie für eine Überblicksdarstellung im nachhinein nicht geeignet erscheint.

Zur kurzen Darstellung des Gesamtprozesses wird hier deshalb die Beschreibung anhand der Tagungen in Form von "Meilensteinen" gewählt, denen als Ereignis Prozessqualität zukommt (Strauss, Corbin 1996, S. 119).

Auftaktveranstaltung

Die Auftaktveranstaltung am 21.2.2001 in Berlin versammelte erstmals alle Projektbeteiligten:

- Geschäftsführer bzw. Projektverantwortliche der in den Teilprojekten beteiligten Weiterbildungseinrichtungen (je 4 Teilprojekte in den Alten und Neuen Bundesländern mit 1 bis 4 beteiligten Weiterbildungseinrichtungen bzw. 13 Projekten)
- Interne und Externe Innovationsberater (1 – 2 Berater pro Teilprojekt)
- Zwei wissenschaftliche Begleitungen (Neue Bundesländer: 3 Wissenschaftler + wissenschaftliche Leitung; Alte Bundesländer: 3 Wissenschaftler)
- Projektleitung der ABWF
- Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bei dieser Veranstaltung wurden das Programm vorgestellt und die Projektziele und Forschungsfragen erläutert, die Konzepte der wissenschaftlichen Begleitungen dargelegt sowie die Vorhaben der Teilprojekte dargestellt. Schließlich wurden erste Verabredungen für die Zusammenarbeit getroffen.

Erste Ergebnistagung

Zur ersten Ergebnistagung am 13. November 2001 in Berlin waren die gleichen Personengruppen wie zur Auftaktveranstaltung eingeladen. Hinzu kamen die Geschäftsführer bzw. Projektverantwortlichen und Innovationsberater der neu hinzugekommenen Teilprojekte (je zwei in den Alten und Neuen Bundesländern) sowie je 2 neue Kollegen in den wissenschaftlichen Begleiteams. Bei dieser Tagung wurden hinzugekommenen Weiterbildungseinrichtungen und deren Berater vorgestellt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Teilprojekten festgestellt sowie von die ersten Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

Zweite Ergebnistagung

Auch die zweite Ergebnistagung am 27. November 2002 in Hamburg richtete sich an die Personengruppen, die zur Auftaktveranstaltung und zur ersten Ergebnistagung eingeladen waren. Im Unterschied zu den ersten beiden Tagungen fand diese bei einem Träger einer am Projekt beteiligten Einrichtung statt (Handwerkskammer Hamburg). Bei dieser Tagung wurden Einschätzungen und Ergebnisse der Teilprojekte aus der Perspektive von Einrichtungsvertretern dargestellt und Projektergebnisse themenbezogen mit allen Projektbeteiligten diskutiert. Von beiden wissenschaftlichen Begleitungen wurde eine Verortung des Projektverbundes in der aktuellen Diskussion beruflicher Weiterbildung vorgenommen.

Diese Tagung war zugleich Abschied des wissenschaftlichen Begleitemps der ago München und Einführung einer wissenschaftlichen Gesamtleitung der beiden Cluster im Projektverbund LiWe 4.1.

Zukunftsforum

Zum 3. Zukunftsforum am 12. und 13. März 2003 in Berlin gestalteten die wissenschaftlichen Begleitemps gemeinsam mit den Innovationsberatern und unter Mitwirkung von Vertretern der im Projektverbund beteiligter Weiterbildungseinrichtungen zwei Foren ("Gestaltung zukunftsfähiger Lerninfrastrukturen" und "Erfolgreich durch selbst organisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen"). Die Vorbereitungsgruppen der Foren setzten sich übergreifend aus Beratern und Wissenschaftlern der Cluster Alte und Neue Bundesländer zusammen. Die Foren richteten sich (entsprechend dem Publikum des Zukunftsforums) an die Fachöffentlichkeit.

Abschlussstagung

Die Abschlussstagung am 4. November 2004 in Berlin wurde als Kooperationsveranstaltung der Projektverbände LiWe 4.1 PE/OE-Konzepte und LiWe 4.2 Mitarbeiterentwicklung durchgeführt. Neben allen an den Projektverbänden beteiligten Personengruppen (Geschäftsführer und Projektverantwortliche der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen, Innovationsberater bzw. Lernbegleiter, wissenschaftliche Begleitungen, Projektleitung, Wissenschaftliche Leitung LiWe 4.1) und einer Vertreterin des Bundesministeriums für Bildung und Forschung war zu dieser Tagung auch die Fachöffentlichkeit eingeladen. Unter Mitwirkung aller an den Projektverbänden Beteiligten und Vertretern der Politik wurden der Nutzen der Projekte für die Bildungseinrichtungen dargestellt, Einblick in die Teilprojekte und ihre Ergebnisse gegeben sowie in thematisch fokussierten Foren und einer Podiumsdiskussion über Erfahrungen und Konsequenzen diskutiert.

Die IB-Treffen als geteilte Praxis

Thesenartig erfolgt hier eine Zusammenfassung der Erfahrungen bei den Innovationsberatertreffen als geteilter Praxis zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern. Sie basiert auf der Auswertung der Unterstützungsstruktur in den Zwischenberichten der wissenschaftlichen Begleitung NBL. Im 1. Zwischenbericht (Hartmann, Götz, Weber 2003) waren hierfür drei Auswertungsaspekte benannt:

- "Methoden und Instrumente
- Arbeitsformen
- Vertrauensbasis" (ebenda S. 56).

Zu diesen Aspekten wurde in den weiteren Zwischenberichten Stellung bezogen. Insbesondere im 3. Zwischenbericht wurden die Arbeitsformen, Methoden und Instrumente der Innovationsberatertreffen ausführlich beschrieben.

Arbeitsweise

- "Reflexive Arbeitsweisen sind ... nicht per se abrufbar; sie müssen sich in jeder Arbeitsbeziehung entwickeln und entfalten" (2. Zwischenbericht 2003 Kapitel 3.3.1: Wie kann ein Unterstützungssystem aufgebaut und gestaltet werden?).
- "Die Einhaltung der Handlungsebenen bietet ... für Berater und Einrichtung gleichermaßen die Sicherheit des vertrauensvollen Kontakts ohne reale oder phantasierte Kontrollen durch die wissenschaftliche Begleitung oder die Berater. Auch der Kontakt zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Beratern bleibt unbelastet ... und steht somit als offener Reflexionsraum zur Verfügung." (2. Zwischenbericht Kapitel 3.3.2 "Einhaltung der Handlungsebenen und Umgang mit divergenten Erwartungen").
- "... zwischen den Beteiligten (ist) auch informell inzwischen eine dichtes Kommunikationsnetz der wechselseitigen Information und Beratung entstanden"...Dabei kam es weniger darauf an, ein hierfür "geeignetes technisches [Kommunikations-]System auszuwählen und zu implementieren, als vielmehr andere Arbeitsstrukturen und veränderte Kommunikationsräume zu schaffen". (3. Zwischenbericht Kapitel 3.4 Vernetzung).

Aufgaben / Rollen / Verantwortung

- Rollen sind im Unterstützungssystem nicht eindeutig definiert, sondern unterliegen "einem permanenten Aushandlungsprozess, in dem auch überkommene Erwartungen und Verhaltensweisen eine Rolle spielen" (3. Zwischenbericht Kapitel 3.5.2: Umgang mit Fragen von Leitung und Kontrolle)
- "Eine geteilte Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung der Treffen (ist) erst im Entstehen" ... Es besteht eine "Ambivalenz von Beteiligung und Wunsch nach dargebotenem Wissen". (ebenda)

Lernkultur

- "Die große Offenheit des Unterstützungssystems als Suchbewegung macht Aufgaben, Rollen, Normen, Haltungen und Werte – kurz: die spezifische Lernkultur immer wieder klärungsbedürftig. Damit solche Klärungsprozesse gelingen können, haben sich bei den Innovationsberatertreffen Transparenz, offener Umgang und Vertrauensbildung bewährt." (3. Zwischenbericht Kapitel 3.5.1 Grundüberzeugungen, Wertvorstellungen und Haltungen im Unterstützungssystem)

- "Vertrauen, Transparenz von Entscheidungen und Offenheit im Umgang miteinander scheinen zentrale Werte des Unterstützungssystems zu sein." (ebenda)
- Aber: Ein "Gespräch über die eigene Haltung wird als schwierig eingeschätzt. (ebenda)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass über die vier Projektjahre im permanenten Ringen um Aufgaben, Rollen und Funktionen als Unterstützungssystem eine arbeitsfähige Gruppe entstanden ist.

2.5. Konturierung des Unterstützungssystems als Musterstrategie

Bei der gemeinsamen Abschlusstagung der Projektverbände OE/PE-Konzepte (LiWe 4.1) und Mitarbeiterentwicklung (LiWe 4.2) wurde zur Präsentation der Teilprojekte und ihrer gemeinsamen Projektergebnisse das sogenannte "Wabenmodell" verwendet. Dieses Modell, das kein Ergebnis systematischer Überlegungen ist, sondern als Resultat eines klassischen Aushandlungsprozesses gelten kann, erwies sich trotz aller Unterschiede zwischen den beiden Verbänden und den verschiedenen Teilprojekten für die Kooperation als tragfähiger Konsens. Deshalb soll es hier zur Darstellung der Konturierung eines Unterstützungssystems zur Förderung der Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen verwendet werden. Das spezifische Unterstützungssystem in den Neuen Bundesländern, das bei den Arbeitstreffen in einem reflexiven Prozess gemeinsamer Praxis aus den beschriebenen Projektstrukturen heraus entstanden ist, wird so auf einer deskriptiver Ebene in seinem Prozesscharakter und in seinen Konturen erkennbar. Wenn im Folgenden das "Wabenmodell" - im Sinne der Selbstanwendung - auf die Innovationsberatertreffen bezogen wird, wird eine Selbstbeschreibung des Gestaltungsprozesses zum Ausgangspunkt einer erneuten Reflexion gemacht, also eine reflexive Schleife vollzogen. Da das Wabenmodell als Ergebnis fast am Ende des Gestaltungsprozesses stand, war es leider nicht mehr möglich, diese Reflexionsschleife gemeinsam mit den Beratern zu durchlaufen. Dies hätte sicher zu einer Schärfung der Sichtweisen und einer weiteren Klärung des Modells beigetragen.

2.5.1. Das "Wabenmodell" und seine Entstehung

Bevor nun die Teilaspekte des Wabenmodells auf die Innovationsberatertreffen bezogen werden, wird zusammenfassend die Bedeutung des Modells für den Prozess und die inhaltliche Diskussion bei den Beratertreffen dargestellt.

Das Wabenmodell war bei einem Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleitteams Neue und Alte Bundesländer und der wissenschaftlichen Projektleitung im Frühjahr 2004 durch ein Brainstorming für die Gliederung der Foren der Ergebnistagung entstanden. Als Vorschlag wurde das Modell grafisch präsentiert in Form von sieben auf wabenförmigen Moderationskarten notierten Themenschwerpunkten, in deren Mitte als zentraler Begriff "Musterstrategien" stand (Abbildung 5).

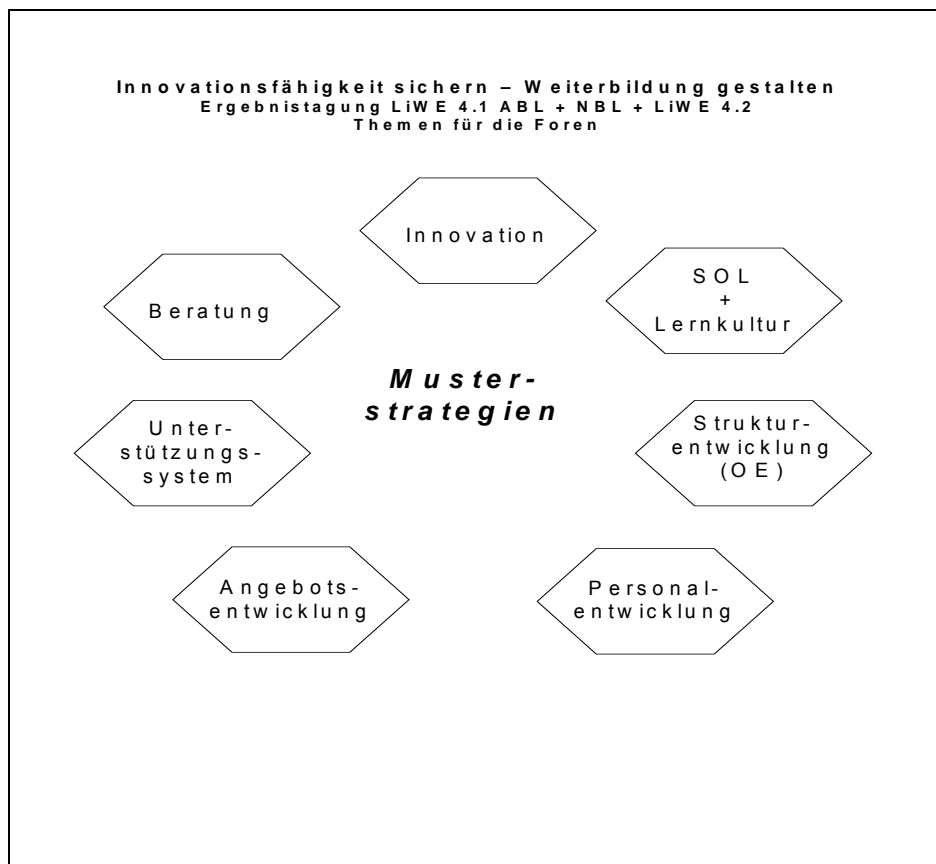


Abbildung 5

Nachdem das Modell als Ergebnis eines relativ spontanen Diskussionsprozesses der wissenschaftlichen Begleitungen auf dem Tisch lag, wurde es in den verschiedenen Konstellationen der Arbeitstreffen schnell als adäquater Ausdruck der zentralen Aspekte des Verbundprojekts akzeptiert. Fast mit Erleichterung stellten beim 21. Innovationsberatertreffen die Innovationsberater fest, dass mit diesem Vorschlag "eine gemeinsame Strukturierungsgrundlage" für die Abschlusstagung vorhanden sei, die sich einige auch als Grundlage für die Abschlussberichte vorstellen konnten. Nachdem sich auch die Berater aus

den Alten Bundesländern zustimmend zum "Wabenmodell" geäußert hatten, verständigten sich schließlich alle Projektbeteiligten beim 8. Ost-West-Treffen in Bonn darauf, dieses für ihre Projektpräsentationen und die Gestaltung der Foren zu verwenden.

Beim 21. Innovationsberatertreffen wurde das Modell als "Synergiestruktur" aufgefasst und als "Fraktal, das in unterschiedlichen Arbeitsformen wieder zu finden ist", bezeichnet. Bildlich wurde es auch als siebenstrahlige Sonne dargestellt und schließlich in die Überlegungen zu einem "Innovativen Abschlussbericht" integriert²⁴. Das Modell wurde somit zum Ausdruck einer geteilten Praxis aller Projektbeteiligten (Innovationsberater, wissenschaftliche Begleitteams und wissenschaftliche Gesamtleitung, sowie Projektleitung) und symbolisierte das Projektthema "Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen" als gemeinsames und verbindendes Anliegen.

Zum Begriff, der in der Mitte der sieben Waben stehen sollte, gab es einige kontroverse Diskussionen. Schließlich einigte man sich beim 8. Ost-Westtreffen auf die Überschrift "Muster von Strategien zur Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen" und als Textzeile in der Mitte der Waben: "Strategien zur Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen". Den Begriffen der Einzelwaben wurden keine Erläuterungen oder Begriffsklärungen zugewiesen. Für die Vorarbeiten zu einem innovativen Abschlussbericht einigte man sich in den Neuen Bundesländern darauf, dass jeder selbst eine Zuordnung seiner Texte zu den jeweiligen Aspekten des Wabenmodells vornimmt. Erst vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrung bei der Arbeit am innovativen Abschlussbericht wollte man sich noch einmal über die Begriffe verständigen.

Nachdem bei der Abschlusstagung das Modell erfolgreich für die Strukturierung der Foren und als Orientierung bei den Projektpräsentationen verwendet worden war, bemerkte ein Berater aus den Alten Bundesländern, dass ihm erst beim Markieren seiner Projektschwerpunkte klar geworden sei, dass eine Definition der Begriffe noch ausstehe. Das verweist auf die "semantische Ladung" (Schäffter 2001, S. 155) des Modells, wie sie für kulturelle und soziale Begriffe typisch ist. Das Modell wirkt gerade nicht durch "eindeutige Bestimmbarkeit", sondern durch seinen "weiten Bedeutungshorizont" attraktiv und ist damit für viele und vieles anschlussfähig (vgl. Schäffter 2001).

24 vgl. hierzu die Vorarbeiten zu einem "Innovativen Abschlussbericht", die in einem geschützten Bereich im Internet zur Verfügung stehen. Als Anhang B und C findet sich ein schematischer Überblick zum Innovativen Abschlussbericht, bei dem das Modell einmal als "Sonne" und einmal aus 7 Waben bestehend Eingang gefunden hat.

Wenn im Folgenden die Innovationsberatertreffen auf das Wabenmodell bezogen als eine Musterstrategie zur Förderung von Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen beschrieben werden, betrachtet man das Unterstützungssystem als pädagogische Organisation. Das heißt, es geht dort um das Zusammenwirken unterschiedlicher Teilperspektiven, wodurch Lernen und Erkenntnisgewinn zum Thema Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen ermöglicht wird.

2.5.2. Das Unterstützungssystem durch die Facetten des Wabenmodells betrachtet

Zur Betrachtung des Unterstützungssystems mit Hilfe des Wabenmodells kann die Vorstellung von sieben Brillen mit unterschiedlich geschliffenen Gläsern oder eines siebenteiligen Facettenauges herangezogen werden. Durch je eine Facette betrachtet, gewinnt ein Aspekt des Unterstützungssystems an Schärfe, ohne dass die anderen Aspekte aus dem Blickfeld geraten. In der Summe zeigen die Bilder die Konturen des Unterstützungssystems und veranschaulichen gleichzeitig, wie sich die Arbeitstreffen in den Neuen Bundesländern entwickelt haben²⁵. Die genannten Aspekte spielen dabei jeweils auf zwei Ebenen eine Rolle:

- Zum einen geht es darum, wie der jeweilige Aspekt in Bezug auf die Beratungsaufgabe in den Weiterbildungseinrichtungen diskutiert wurde.
- Zum anderen ist interessant, welche Bedeutung dieser Aspekt für die Ausgestaltung der Arbeitstreffen selbst hatte. Letzteres wird den Schwerpunkt der Betrachtung bilden.

2.5.2.1. Strukturentwicklung

Die Wabe "Strukturentwicklung" betrifft alle Themen, die mit "Organisation" und Organisationsentwicklung verbunden sind. Auf die Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen bezogen waren solche Aspekte bei den Arbeitstreffen häufig sowohl explizit als auch implizit Thema (z.B. "Vernetzung", "Wissensmanagement", "Organisation als Ressource", "Lerninfrastrukturen"). Auf einer abstrakten Ebene wurden auch institutionsanalytische Fragestellungen (Analyse- und Reflexionsschemata für Organisationen), sowie organisationale Besonderheiten beruflicher Weiterbildungseinrichtungen zum Thema. Der Aspekt Strukturentwicklung wurde bei den Innovationsberatertreffen aber auch selbstreflexiv behandelt.

25 Die Arbeitstreffen NBL werden als ein Fall des Unterstützungssystems behandelt. Sie stellen eine spezifische Ausprägung des Unterstützungssystems dar. Im Folgenden werden die Begriffe Arbeitstreffen und Unterstützungssystem synonym verwendet.

Bedeutung von Strukturentwicklung für die Arbeitstreffen selbst

Auf Anregung mehrere Berater wurde das Thema "Lerninfrastruktur" nicht nur auf Weiterbildungsorganisationen und Regionen bezogen, sondern in einem weiteren Reflexionsschritt auch auf die Lerninfrastruktur der Innovationsberatertreffen selbst bezogen. Folgende Fragen standen im Mittelpunkt der Diskussion:

- Welche Lernorte lassen sich innerhalb des Unterstützungssystems bestimmen und wie steht es um ihre spezifische Lernhaltigkeit?
- Welche Lerninfrastruktur ist im Verlauf des Projekts entstanden?
- Wie lernen die einzelnen Beteiligten, wie lernt die Gruppe der Innovationsberater, das Team der wissenschaftlichen Begleitung, die Leitungsebene in diesem Kontext?
- Inwiefern kann man von dem Unterstützungssystem als "Lernender Organisation" sprechen?

Beim 20. Innovationsberatertreffen ergab sich hierzu folgende Diskussion:

Was die Lernorte im Unterstützungssystem betrifft, wurden zunächst zentrale und periphere Lernorte unterschieden. Die Veranstaltungen wurden ergänzt um die kollegiale Diskussion der bilateralen Teams, informelle Kontakte zwischen den Innovationsberatern, die Internetplattform der ABWF sowie um die verschiedenen Diskussionsorte der wissenschaftlichen Begleitung (Treffen der wissenschaftlichen Begleitungen; Teamgespräche, Diskussionen mit der Projektleitung und der wissenschaftlichen Leitung etc). Hervorgehoben wurde außerdem die Relevanz von Beraterkollegen für solche Innovationsberater, die als Mitglied eines Beratungsunternehmens oder eine andere Organisation im Projekt tätig sind. (vgl. Abbildung 6)

Zur Lernförderlichkeit der verschiedenen Lernorte wurden zwei Aspekte betont. Zum einen wurde festgestellt, dass die Verpflichtung zur Teilnahme an den Innovationsberatertreffen den gemeinsamen Lernprozess erleichtert und befördert. Zum anderen wurde die Aufteilung in einerseits strukturierbare organisatorische Tagesordnungspunkte (Informationen, Absprachen) und andererseits inhaltlich-thematische Schwerpunkte, die prozessorientiert verhandelt werden, als sehr günstig beurteilt.

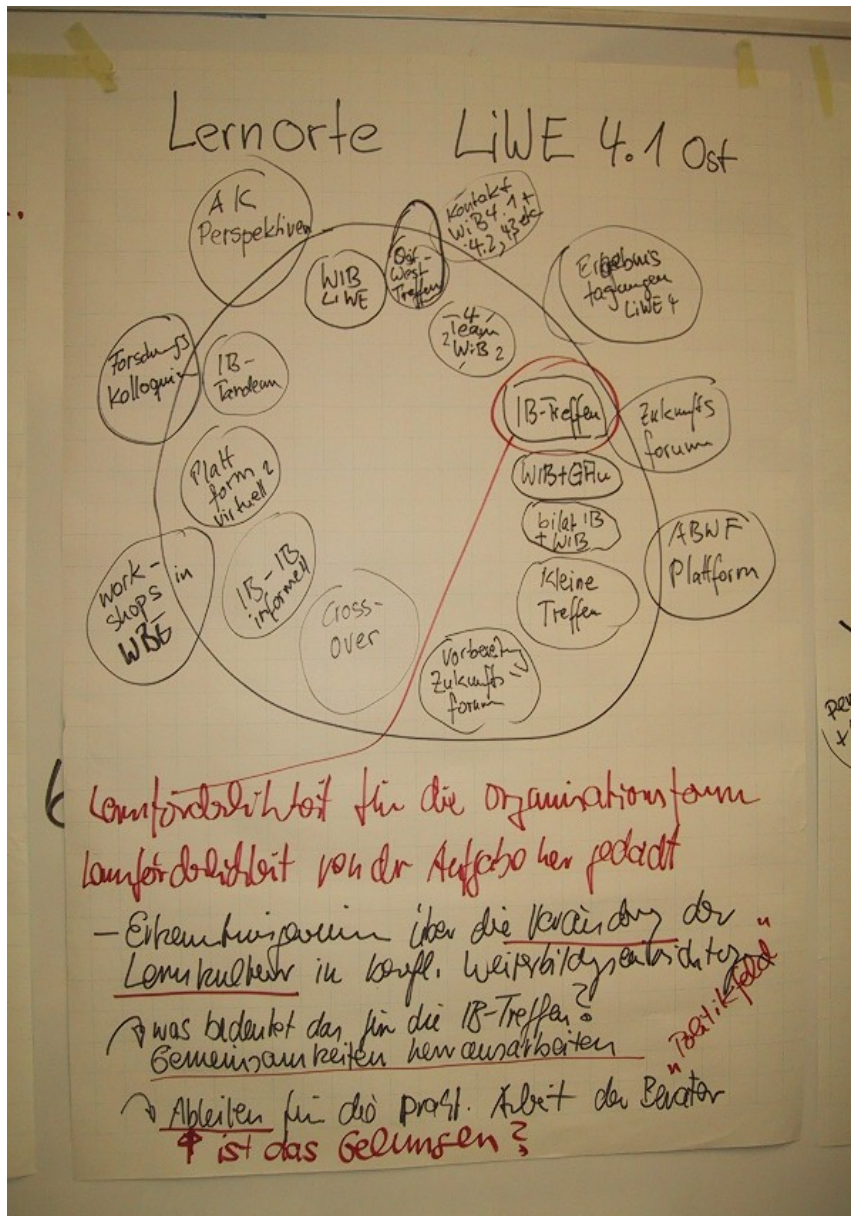


Abbildung 6

Lernförderlichkeit, so wurde festgestellt, muss vom Gegenstand und Ziel der gemeinsamen Arbeit in den IB-Treffen her gedacht werden, nämlich dem Erkenntnisgewinn zur Veränderung der Lernkultur in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Etwas "übergreifendes Ganzes" wurde als wichtig eingeschätzt, damit mit Differenzen lernförderlich umgegangen werden kann. Die Orientierung auf gemeinsame Produkte in einem offenen Prozess wurde als ein solches übergreifendes Ganzes beschrieben.

Kritische Nachfragen betrafen die Lernhaltigkeit bestimmter Lernorte, die Transparenz des Zustandekommens von Themenschwerpunkten und die Überlegung, inwieweit das Lernbedürfnis der Berater bei den Treffen ausreichend zum Zuge kommt. Beispiel hierfür war

das unterschiedliche Bedürfnis nach Fallarbeit bzw. theoretischer Auseinandersetzung. Weiterhin wurde das Abstraktionsniveau der Diskussion hinterfragt: Ein Berater äußerte: "Ich bin zufrieden damit, wie wir Komplexität erhöhen, aber nicht wie wir Komplexität reduzieren mit Blick auf die Nutzer." Ein anderer meinte: "Ich kriege viel Einsicht in Theorie und wir haben einen großen Erfahrungsschatz, aber wie kann ich das in die Organisation vermitteln?" Einer wünschte sich eine Arbeitsweise, die zwischen den Modellen mit hohem Abstraktionsgrad und der Fallarbeit angesiedelt ist. Ein anderer meinte, dass gerade die Fallarbeit den Zugang zu den eigenen reichen Erfahrungen erlaube.

Insgesamt war man der Meinung, dass die Schnittmenge gemeinsamer Interessen sehr groß sei. Die Innovationsberatertreffen wurden als wichtiger Ort des Austauschs und zum Kennenlernen von Methoden und von Theorie eingeschätzt. Eine Bewertung des Grads von Lernförderlichkeit der einzelnen Orte wurde nicht vorgenommen, weil "es sehr unterschiedlich ist, was für wen lernförderlich wirkt."

Für die IB-Treffen als Organisation betrachtet, blieb als offene Frage, welche Nachhaltigkeit diese Lerninfrastruktur entwickelt: "Die Frage ist, ob man diese Struktur auf Dauer stellt."

Die strukturelle Problematik des Unterstützungssystems wurde bereits im Kapitel 2.4.1. dieses Berichts diskutiert. Zur Betrachtung des Unterstützungssystems mit dem Fokus Strukturentwicklung sei aber noch auf die Ausführungen im 2. Zwischenbericht zum Thema "Einhaltung der Handlungsebenen und Umgang mit divergenten Erwartungen " (3.3.2) und " Ungünstige Strukturen und mögliche Modifikationen" (Kapitel 3.3.3) verwiesen. Dort wurde diskutiert, dass die Einhaltung der Handlungsebenen

"für Berater und Einrichtung gleichermaßen die Sicherheit des vertrauensvollen Kontakts (gewährleistet) ohne reale oder phantasierte Kontrollen durch die wissenschaftliche Begleitung oder die Berater. Auch der Kontakt zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Beratern bleibt unbelastet von Konkurrenz über die "richtigen" Einschätzungen und frei von Handlungsdruck und steht somit als offener Reflexionsraum zur Verfügung." (ebenda).

Am Beispiel der parallelen Begleitung durch zwei unterschiedliche Wissenschaftsteams in den ersten beiden Projektjahren wurde aufgezeigt,

"wie stark sich ungünstige Konstellationen und widersprüchliche Strukturen auf Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten in Kontexten auswirken, die nicht direkt an der Kontroverse beteiligt sind (Spiegelungseffekt).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Facette Strukturentwicklung einen wichtigen Aspekt des Unterstützungssystems trifft, der sowohl bezogen auf die Weiterbildungseinrichtungen als auch auf das Unterstützungssystem selbst intensiv diskutiert wurde. Verbindliche Strukturen sind notwendig und lernförderlich und müssen von der Aufgabe des Unterstützungssystems her entwickelt werden. Die Lernhaltigkeit der Strukturen kann nicht extern bestimmt werden. Schon Entscheidungen über die spezifische Zusammensetzung des Unterstützungssystems beeinflussen hochgradig deren Lernhaltigkeit.

2.5.2.2. Personalentwicklung

Das Unterstützungssystem als Organisation durch die Facette Personalentwicklung zu betrachten bedeutet, die Kompetenz und Kompetenzentwicklung der Akteure in den Blick zu nehmen. Mit dem Unterstützungssystem wurden "Fragen einer Professionalisierung in diesem Bereich aufgeworfen, die von der Entwicklung erforderlicher Kompetenzen bis zu Ausbildungsfragen" reichen (Aulerich in 2003, S.15). Es stellt sich die Frage, welchen Entwicklungsbeitrag das Unterstützungssystem hierzu leistete bzw. leisten konnte.

Eine Bestandaufnahme der Kompetenzen im "Beraternetzwerk" durch die ago München²⁶ ergab, dass die Bandbreite der Herkunft, Qualifikation und Erfahrung bei den Innovationsberatern ebenso wie bei der wissenschaftlichen Begleitung weit größer war, als zuvor angenommen. Beim 8. Innovationsberatertreffen im Januar 2001 zeigte eine Aufstellungsarbeit im Beraterkreis Neue Bundesländer ebenfalls große Unterschiede²⁷. Die Einschätzung des eigenen Beratungshandeln reichte von der klassischen Fachberatung über intuitiv entwickelte lebenspraktische Beratungskonzepte bis zu systemischen oder gestaltpädagogischen Ansätzen, die durch fundierte Ausbildungen gestützt waren. Ähnliches galt auch hier für die wissenschaftliche Begleitung.

Vor diesem Hintergrund kristallisierte sich im Projektverlauf der Aspekt der Personalentwicklung als breites Feld konträrer Erwartungen sowie unterschiedlicher Bedürfnisse und Kompetenzen heraus. Eine besondere Herausforderung lag im Verhältnis von Fach- und Prozesskompetenz und den verschiedenen Möglichkeiten zur Kompetenzerweiterung.

26 Es handelt sich hierbei um eine (auch digital zur Verfügung stehende) Zusammenstellung der Kompetenzprofile der im Projektverbund Alte und Neue Bundesländer beteiligten Innovationsberatern und wissenschaftlichen Begleitungen mit Stand Sommer 2002.

27 Die Berater gruppieren sich nacheinander nach folgenden Kriterien: persönlicher wissenschaftlicher Hintergrund / Tätigkeitsbereich in der Erwachsenenbildung / Leitungserfahrung in einer Weiterbildungseinrichtung / Erfahrung in betrieblichen Kontexten / eigener Begriff vom Lernen / Kontakt mit der zu beratenden Einrichtung / Beratungsverständnis / Persönliches.

In nahezu jeder Beraterausbildung wird inzwischen Selbstanwendung und damit Selbsterfahrung als Methode angewendet und es herrscht Einverständnis darüber, dass für die Kompetenz von Beratern neben rein fachlichen Gesichtspunkten deren "Geschichte, ihr Charakter und ihre persönlichen Haltungen eine wesentliche Rolle" (Königswieser, Exner, Pelikan 1995, S. 57) spielen. Das Setting als Forschungs- und Gestaltungsprojekt verwies solche Formen der Personalentwicklung jedoch eher in die Randbereiche des Unterstützungssystems. Die dem wissenschaftlichen Begleitteam unterstellte Evaluationsaufgabe im Sinne einer Beurteilung stand darüber hinaus einem solchen Lernen als Suchbewegung oder als Selbstvergewisserungsprozess zunächst im Wege. Die Verbindung des Forschungs- mit dem Gestaltungsauftrag brachte die wissenschaftliche Begleitung in einen Rollenkonflikt, der in der folgenden These des Wissenschaftlerteams zum Ausdruck kommt:

"Reflexives Arbeiten erfordert ein „sich einlassen wollen“ beider Parteien.... Wenn das Setting beharrlich als Befragungssituation gedeutet wird, dann sind die Angebote für Reflexionshilfe und Feedback nicht nutzbar.²⁸

Verwiesen sei hier auch auf den 3. Zwischenbericht 2004, in dem die Ambivalenz zwischen (selbst)reflexiven und von der eigenen Person abstrahierenden Arbeitsformen beschrieben wird (insbesondere: Kapitel 3.3.8 Methoden und Prozessreflexion).

In ihrem Thesenpapier zum Treffen der wissenschaftlichen Begleitungen "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" im September 2004 stellte das wissenschaftliche Begleitteam der Neuen Bundesländer deshalb fest:

"Die reflexive Gestaltung der Zusammenarbeit im Unterstützungssystem ist eine sehr ungewohnte Denk- und Arbeitsweise, die erst kennen gelernt und geübt werden muss. Dies betrifft sowohl die Wahrnehmung reflexiver Verfahren als auch den Einsatz selbstreflexiver Instrumente."

Inwieweit das methodische Vorgehen bei den Innovationsberatertreffen für die Kompetenzentwicklung der Beteiligten beispielgebend wirkte, lässt sich nur bedingt feststellen; allerdings betonten Innovationsberater und wissenschaftliche Begleitung gleichermaßen und im Verlauf des Projekts zunehmend den lernförderlichen Charakter der Treffen. Für viele wirkte die Zusammenarbeit bei den Innovationsberatertreffen anregend, sich individuell andere Orte der selbstreflexiven Weiterbildung zu suchen: Zwei Berater absolvierten während der Projektlaufzeit Ausbildungen in Verfahren reflexiver Begleitung, mehrere nahmen sich Supervision für ihre Beratungsprozesse und viele betonten, dass die Diskussionen in den

28 Thesenpapier der wissenschaftlichen Begleitung Humboldt-Universität zu Berlin für das Treffen der wissenschaftlichen Begleitungen im März 2004 in Bonn

Berater tandems, die bilateralen Gespräche mit der wissenschaftlichen Begleitung, das informelle Gespräch am Rande sowie der kollegiale Austausch selbstreflexive Prozesse in Gang setzten bzw. beförderten.

Einen wesentlichen Beitrag zur Personalentwicklung leistete darüber hinaus der Einsatz von Analyse- und Reflexionsinstrumenten sowie Theoriebausteine (Vgl. hierzu 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 3.3): Diese ermöglichten:

- Explikation des impliziten Handlungswissens und damit reflexive Verfügbarkeit dieses Wissens
- Reflexion der zu Explikation genutzten Begrifflichkeiten (im Sinne der angewandten Beobachtungskriterien) und damit Beobachtungen 2. Ordnung.
- Schulung des "zweiten Blicks" als Professionalisierungsstrategie²⁹

Auf die Weiterbildungseinrichtungen bezogen war Personalentwicklung bei den Arbeitstreffen meist implizit Thema. Einzelne Berater berichteten beim regelmäßigen Tagesordnungspunkt "Stand der Arbeit" über workshops in den zu beratenden Einrichtungen, die deutlich in Richtung Personalentwicklung wiesen. Andere beklagten den Mangel an pädagogischer Qualifikation der Führungskräfte und setzten sich für eine pädagogische Weiterbildung des nichtpädagogischen Personals ein. Mit großem Interesse wurde zudem das Projekt LiWe 4.2 "Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen" diskutiert³⁰.

Zusammengefasst zeigt sich der Aspekt Personalentwicklung als zwiespältig im Unterstützungssystem: In der ungeklärten Situation, welches der Transformationsmuster dem Unterstützungssystem im Detail zugrunde liegt (vgl. Kapitel 2.5.3.), kamen als Personalentwicklung explizite Qualifizierung, Prozesse der Aufklärung, gemeinsame Suchprozesse, reflexive Prozesse der Selbstvergewisserung aber auch Lernwiderstände zum Tragen. Damit konnte das Unterstützungssystem als Professionalisierungsstrategie nicht in vollem Ausmaß genutzt werden, sondern verblieb in einem Changieren zwischen unterschiedlichen Anforderungen.

29 Thesenpapier der wissenschaftlichen Begleitung HUB für das Treffen der wissenschaftlichen Begleitungen im September 2004 in Bonn

30 Dies geschah vor allem bei einem Arbeitstreffen des Projektverbunds LiWe 4.2 im September 2003 zu dem der Verbund 4.1 eingeladen war und, daran anschließend, beim 19. IB-Treffen, bei dem Kollegen des Projektverbunds LiWe 4.2 zum Thema "SOL auf Mitarbeiterebene" referierten.

2.5.2.3. Angebotsentwicklung

Mit der Wabe "Angebotsentwicklung" ist die Leistungsseite der beruflichen Weiterbildung angesprochen, also das Feld, auf dem Weiterbildungseinrichtungen am stärksten in die öffentliche Kritik geraten sind. Zum einen sind hierbei Fragen des Angebotsspektrums und der Passung der Angebote vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse tangiert. Zum anderen geht es um die Organisation von Angebotsentwicklungsprozessen in den Weiterbildungseinrichtungen selbst, zwischen verschiedenen Einrichtungen als Kooperationsprozess und in den Regionen als Lerninfrastrukturentwicklung (vgl. hierzu 2. Zwischenbericht Kapitel 6.1: Angebotsentwicklung als Prozess).

Als Angebote des Unterstützungssystems können zum einen die Innovationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen, und zum anderen Beiträge für das Zukunftsforum, Handreichungen und die Foren der Ergebnistagung interpretiert werden. Der Blick auf das Unterstützungssystem durch die Facette "Angebotsentwicklung" trifft den Prozess der Entstehung dieser Angebote.

Das Thema "Angebotsentwicklung" war somit im Unterstützungssystem mit einem Bündel brisanter Aspekte verbunden: Zum einen geriet das Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtungen als pädagogische Organisationen in den Blick; zum anderen stellte sich die Frage nach der Wirksamkeit beraterischen Handelns in Weiterbildungseinrichtungen; und schließlich ging es darum, welche neuen Erkenntnisse durch die Kooperation von Wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern im Unterstützungssystem generiert werden. Brisant war das Thema "Angebotsentwicklung" darüber hinaus, weil diese Dienstleistungen hochgradig von der Mitwirkung ihrer Nutzer abhängig ist (Hoffmann, Weber 2004). Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass im Gegensatz zu anderen Themen (Lernbegriff, Organisationsentwicklung, Beratungsprinzipien etc) das Thema "Angebotsentwicklung" bei den Arbeitstreffen häufig in einer eher angespannten Arbeitsatmosphäre verhandelt wurde (vgl. hierzu am Beispiel Survey Feedback: 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 3.3.8 Methoden- und Prozessreflexion).

Welchen Beitrag das Unterstützungssystem bei der Entwicklung der Beratungsangebote leistete, wird in Kapitel 2.5.2.4. diskutiert. Hier soll gezeigt werden, wie

- a. das Thema "Angebotsentwicklung" bei den Arbeitstreffen in Bezug auf die Weiterbildungseinrichtungen verhandelt wurde und
- b. wie das Unterstützungssystem selbst "Angebotsentwicklung" realisiert hat.

Thema "Angebotsentwicklung" in Bezug auf die Einrichtungen

Die Entwicklung neuer Angebote, das Überdenken der Angebotspaletten, notwendige Veränderung von Organisationsstrukturen in Relation zu veränderten Weiterbildungsangeboten, neue Strategien der Kooperation mit Fördermittelgebern, Betrieben und vielfältigen Adressaten und nicht zuletzt die Frage, wie Innovationsberatung hierbei unterstützend wirken kann, das alles war wiederholt und häufig auch explizit Thema der Innovationsberatertreffen³¹. Bei den Diskussionen zeigte sich jedoch, dass dieses Thema häufig als Angriff, Vorwurf oder überfordernde Anforderung aufgefasst wurde. Die Berater befürchteten, dass Wertungen ins Spiel kommen, die der Unterschiedlichkeit der Teilprojekte nicht gerecht werden. Tatsächlich war die Bandbreite der Ansätze und Vorgehensweisen zur Angebotsentwicklung in den Weiterbildungseinrichtungen immens. Das Beratungsanliegen lag, dem Thema des Projektverbunds entsprechend, nicht immer auf der Leistungsseite (vgl. 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 5.4), so dass dieser Aspekt häufig nur vermittelt in den Blick kam.

Eine Analyse der Mitschriften ergab eine Fülle von Aspekten der Angebotsentwicklung, die für Weiterbildungseinrichtungen relevant sind:

Zu den Angeboten selbst:

Entwicklung neuer Angebote; Entwicklung der bestehenden Angebote (Produktentwicklung); Flexibilisierung der Angebote; Verknüpfung eigener Angebote mit Angeboten anderer Weiterbildungseinrichtungen; Platzierung von Angeboten; Veränderung der Angebotsstruktur; Aufnahme von Personalentwicklung / Organisationsentwicklung als neues Angebot

Zum Personal:

Kompetenzentwicklung der MA, die mit den Angeboten zu tun haben (Personal im "produktiven Bereich"); Mangelnde pädagogische Kompetenz der Geschäftsführer;

31 Explizit wurde das Thema verhandelt beim 10. Innovationsberatertreffen in Leipzig (4. Ost-West-Treffen) unter der Fragestellung: Veränderung des Leistungsspektrums; beim 14. Innovationsberatertreffen in Berlin wurde "Irritation als Lernanlass" auf die Angebote der Einrichtungen bezogen; beim 15. Innovationsberatertreffen (6. Ost-West-Treffen in Hamburg) wurde "Lernberatung als Angebot" diskutiert und schließlich waren beim 16. Innovationsberatertreffen in Frankfurt / Oder "Lehr-Lernbeziehungen" Thema. Am Beispiel eines Veränderungsvorhabens (Aufbau einer Akademie für die Weiterbildung von Weiterbildungnern) wurden die institutionellen Voraussetzungen einer innovativen Angebotsentwicklung diskutiert. Das Beispiel zeigte, dass Voraussetzungen erst in einem aufwendigen Beratungsprozess geklärt werden müssen, bevor über die konkreten Dienstleistungen gesprochen werden kann. Beim 22. Innovationsberatertreffen präsentierten zwei Mitglieder des wissenschaftlichen Begleiteams drei Thesen zur Angebotsentwicklung, die äußerst kontrovers diskutiert wurden.

Arbeitszeiten, die der pädagogischen Arbeit entgegenstehen; Grundlegende Veränderungen der beruflichen Kompetenzprofile; Arbeitsplatzsicherheit

Zu den "Kunden"³²:

Als "Kunden" werden angesehen: Die Wirtschaft; das Arbeitsamt; die Teilnehmer; die Politik
Damit sind folgende Fragen verbunden: Wie kann der Kontakt mit den Kunden gepflegt werden? Welche Rolle spielen die verschiedenen Kunden bei der Angebotsentwicklung (AA, Teilnehmende...)? Welche Erwartungen / Interessen haben die Kunden an der Weiterbildungseinrichtung (z.B. die Wirtschaft)?

Zur Bedarfsermittlung:

Wie kann der Bedarf festgestellt werden? Kann er überhaupt festgestellt werden? Ist Marktbeobachtung im Weiterbildungsbereich möglich?

Ordnungspolitischer Rahmen:

Allgegenwart des ordnungspolitischen Rahmens durch die diversen Förderrichtlinien: Durch Förderung entstehen neue Angebote; umgekehrt besteht die Frage, wie können neue Angebote förderfähig gemacht werden? Zentral ist aber auch die Frage der "Bewältigung" veränderter Förderrichtlinien.

Fragen der Evaluation:

Wer veranlasst Evaluation und wer entscheidet über die Instrumente?

In den Zwischenberichten der wissenschaftlichen Begleitung NBL wurden exemplarisch Varianten der Angebotsentwicklung der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen diskutiert (vgl. Kapitel 3.3 des 1. Zwischenberichts: Leistungsprofile beruflicher Weiterbildungseinrichtungen und Kapitel 6 des 2. Zwischenberichts: Varianten der Angebotsentwicklung als Indikatoren einer neuen Lernkultur). Zur weiteren Diskussion und "als Hilfe für die Prozessreflexion und für Politikberatung"³³ erstellte eine Beratungseinrichtung eine "Landkarte Angebotsentwicklung"; diese wurde beim 22. Innovationsberatertreffen allen Beteiligten in den Neuen Bundesländern zur Verfügung gestellt³⁴.

32 Zur Problematik des Kundenbegriffs in der institutionellen beruflichen Weiterbildung vgl. Hoffmann, Weber 2004

33 So die Autoren der "Landkarte Angebotsentwicklung" beim 22. IB-Treffen

34 Unveröffentlichtes Arbeitspapier von tamen

Angebotsentwicklung im Unterstützungssystem

Wendet man sich den Angeboten des Unterstützungssystems selbst zu, muss genauer geklärt werden, was hier als Angebot zu werten ist.

Zu unterscheiden ist zwischen Berichten und Tagungsbeiträgen die sich an eine Fachöffentlichkeit wenden und solchen, die in erster Linie der Selbstvergewisserung und Verortung dienen. Im 2. Zwischenbericht 2003 wurde festgestellt, dass die Berichterstattung im Projekt nicht als "lästige Schreibpflicht für das Archiv des Fördermittelgebers" aufzufassen ist (vgl. Kapitel 3.1.4: Der Forschungsauftrag: Dokumentation und Evaluation). Neben der Berichtsfunktion sollten Projektberichte vielmehr die Datenbasis für Auswertungen und Schlussfolgerungen liefern und somit in dem reflexiv angelegten Gestaltungsprojekt auch Feedbackfunktionen erhalten; sie sollten Grundlage der Reflexion sein und Entscheidungshilfe bieten.

Beim 17. Innovationsberatertreffen wurde deshalb ein selbstreflexiver Prozess angeregt, bei dem die Funktionen und Adressaten der Zwischenberichte 2003 thematisiert wurden. Als Adressaten wurden folgende Personen und Personengruppen genannt:

Auftraggeber; Projektleitung; Wissenschaftliche Begleitung; Innovationsberater; Kollegen; die eigene Person; die zu beratende Weiterbildungseinrichtung; andere Weiterbildungseinrichtungen; Fachöffentlichkeit.

Diese kurze Liste zeigt bereits, dass neben der geforderten Funktion als "Handreichung" die Berichte auch der Selbstvergewisserung dienen; sie fungierten als Möglichkeit zur eigenen Verortung im Beraterkreis, zur Positionierung gegenüber der Einrichtung sowie als Feedback- und Gesprächsangebot an die Einrichtung, an Beraterkollegen (Kollegen im Beratertandem und Kollegen der internen Berater in der Weiterbildungseinrichtung) sowie gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung. Ein Berater drückte dies ironisch zugespitzt folgendermaßen aus:

Ich habe nicht an Externe gedacht. Ich wollte damit nicht vor dem Kaufhof auftreten und rufen: Haben Sie schon den neuesten LiWe-Bericht gelesen, so werden Ihre Steuergelder sinnvoll verbraten! Ich habe

1. an die eigene Weiterbildungseinrichtung gedacht, weil es da Anfragen gab: Arbeitsstand darstellen, Transparenz herstellen, Reflexion bieten
2. an die Projektleitung: Ebenfalls Transparenz
3. an die Wissenschaftliche Begleitung: Abstimmung der Sichtweisen, etwas „Festes“ für den Fortgang der Gespräche
4. an die anderen IBs: Günstiger Anlass, Vorlagen für Fallbesprechungen zu erstellen; Bericht als Grundlage für Vorinformationen zum Arbeitsstand und Selbstverständnis

5. an meinen Beraterkollegen und auch umgekehrt er an mich, hier ging es um Verständigung, um Verständnis.

Die genannten Funktionen und Adressaten unterscheiden sich deutlich von denen, die für den 1. Zwischenbericht gelten müssen, der als QUEM-report publiziert wurde und damit auch für eine Fachöffentlichkeit hilfreich sein sollte. Ebenso erfüllten die letztendlich als "Handreichung für die Praxis" veröffentlichten Zwischenberichte 2003 erst nach mehrfacher Überarbeitung eine auch für die Fachöffentlichkeit relevante Funktion.

Ähnliches lässt sich für die Beiträge zum Zukunftsforum und zur Abschlusstagung feststellen: Während die beiden Ergebnistagungen der Begegnung und Diskussion mit den Weiterbildungseinrichtungen dienten und insofern hauptsächlich reflexive Funktionen erfüllten, stellten die Beiträge für das Zukunftsforum und die Abschlusstagung Angebote dar, die sich an eine erweiterte Fachöffentlichkeit richteten. Als erwachsenenpädagogische Situation gedeutet, kamen dabei - analog zur beruflichen Weiterbildung insgesamt - typische Konflikte, Chancen und Grenzen innovativer Angebotsentwicklung zum Tragen:

- Beispielsweise gestaltete sich die Zusammenarbeit in einer der Vorbereitungsgruppen zum Zukunftsforum 2003 als äußerst schwierig. Was organisational als Problem nicht synchronisierter Entwicklungen in teilautonomen Bereichen einer komplexen Organisation gedeutet werden kann (vgl. 2. Zwischenbericht Kapitel 4.2), äußerte sich als Intergruppenproblematik. Kontroversen im Hintergrund, bedingt durch zwei differente wissenschaftliche Begleitkonzepte, wirkten fort in den Vorbereitungsgruppen, die übergreifend aus den Alten und Neuen Bundesländern zusammengesetzt waren. Zum Parallelprojekt entwickelten Berater nach eigenem Dafürhalten zeitweise "eine Einstellung wie zu einem fremden Stamm" (Mitschrift 12. IB-Treffen 2002).
- Die Abhängigkeit der Angebotsentwicklung von den "Kunden" kam bei der Auswertung der Abschlusstagung zum Tragen. Es wurde darüber nachgedacht, "warum nicht mehr Außenstehende gekommen sind". Das Gelingen der Foren wurde als hochgradig abhängig von den Teilnehmenden eingeschätzt: "Zu unserem Forum sind zwar nur 7 Teilnehmende gekommen, aber genau die richtigen". Oder: "...angenehme Teilnehmende, weil keiner meinte zu wissen, wie es sein soll" (Mitschrift Ost-Westtreffen nach der Abschlusstagung). Diskutiert wurde, ob die eingesetzten Methoden überfordernd wirkten: "Einige TN empfanden den Marktplatz als "Loch", wussten nichts mit sich und der Zeit anzufangen; er war für einige eine

Überforderung wegen zu vieler Informationen; bei den Einzelgesprächen war das Interesse eher durch die Personen als über die Poster motiviert".

Es bleibt fraglich, ob bei Angeboten beruflicher Weiterbildung die unterschiedlichen Funktionen und Adressaten sich wechselseitig behindern und ausschließen oder ob sie sich nicht vielmehr gegenseitig befördern und befruchten. Dies muss für den Einzelfall jeweils sorgfältig überprüft werden. Inwieweit die große Nähe zwischen Adressaten und Anbietern, wie sie im Unterstützungssystem gegeben ist, lernförderlich wirkt oder ob ein gewisses Maß an professionelle Distanz notwendig ist, sollte ebenfalls in zukünftigen Projekten untersucht werden. Für das Unterstützungssystem PE /OE-Konzepte bleibt festzuhalten, dass sich die unklaren Anforderungen in Bezug auf Angebotsentwicklung sowohl für die Innovationsberatung als auch bei der Gestaltung des Unterstützungssystems als Herausforderung und zeitweilige Überforderung erwiesen.

2.5.2.4. Beratung

Wie oben dargestellt (vgl. 2.5.2.2. Personalentwicklung), verfügten die Beteiligten am Unterstützungssystem zunächst über sehr unterschiedliche Beratungsverständnisse. Blickt man nun durch die Facette Beratung auf das Unterstützungssystem, wie es sich bei den Arbeitstreffen realisiert hat, so lassen sich zwei Fragen formulieren:

- a. Wie wurde bei den Arbeitstreffen über "Beratung" gesprochen und hat sich ein gemeinsames Beratungsverständnis herauskristallisiert?
- b. Wurde im Unterstützungssystem selbst beraten und auf welche Weise ist das geschehen?

Beratung als "Thema" der Arbeitstreffen

Eine Durchsicht der Themen im Unterstützungssystem zeigt, dass sowohl bei den Arbeitstreffen in den Neuen Bundesländern als auch bei den übergeordneten Treffen und Tagungen Beratung ein zentrales und mit unterschiedlichen Schwerpunkten wiederkehrendes Thema war. Auch bei den Berichten zum "Stand der Arbeit", die ab dem 8. Innovationsberatertreffen als fester Tagesordnung verankert waren, spielte vor allem die Beratung vor Ort eine wichtige Rolle. Berichtet wurde u.a. über das Beratungshandeln, über Beratungsstrategien und das Rollenverständnis als Berater.³⁵

35 Um einen Einblick in die Art der Berichte zu geben, seien hier exemplarisch einige Beiträge zum "Stand der Arbeit" zitiert, wie sie typisch für die Eingangsrunden ab dem zweiten Projektjahr waren. Es handelt sich um Berichte verschiedener Berater, die nach dem Zufallsprinzip aus der Fülle der Mitschriften ausgewählt wurden:

Die folgende Tabelle (Abbildung 7) gibt Auskunft über die explizit verhandelten Aspekte von "Beratung", wie sie sich über die Projektlaufzeit im Sinne eines Spiralcurriculums (Schäffter 1992) entwickelt haben.

"Beratung" wurde bei den Arbeitstreffen auf sehr unterschiedlichen Ebenen als Thema verhandelt.

1. Vor allem im ersten Projektjahr ging es um eine Bestandsaufnahme und Darstellung der Beratungssettings. Damit wurden verschiedene Funktionen erfüllt: Wechselseitiges Vorstellen und Kennenlernen, Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts und Verortung der Beratungsprojekte im Kontext des Projektverbunds.
2. Theoretische Beiträge zu Aspekten von Beratung ermöglichten die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Das spezifische Konzept einer Pädagogischen Organisationsberatung wurde vorgestellt, diskutiert und auf das Beratungshandeln in den Teilprojekten bezogen. Neben dem qualifizierenden Aspekt trug die Auseinandersetzung mit Theorie im Unterstützungssystem wesentlich dazu bei, den Akteuren in einem äußerst komplexen Kontext Sicherheit zu bieten³⁶.

Zur Beratungsstrategie: "Nachdem wir 21 Interviews mit Mitarbeitern ... durchgeführt und ausgewertet haben, haben wir die Ergebnisse in Thesenform allen Mitarbeitern auf einem Workshop vorgestellt. Einzelne Thesen wurden auf diesem Workshop in AGs bearbeitet. Es wurde eine Projektgruppe gegründet, die mit den Ergebnissen weiterarbeitet..." (12.IB-Treffen)

Beratungshandeln: "Wir weichen mit unserem Vorgehen etwas ab von dem, was wir mit der Geschäftsleitung vorher festgelegt hatten. Wir setzen jetzt an mit den Themen Zu diesen Themen haben sich Arbeitsgruppen gebildet. Die Mitarbeiter hatten gewünscht, dass wir eine AG leiten, aber wir haben das abgelehnt mit der Begründung, dass wir die Prozesse begleiten, und die MA die AGs selbst in die Hand nehmen müssen." (14. IB-Treffen)

Beraterrolle: "Es gab für mich eine Rollenveränderung mit der Rollenveränderung von ... (Beraterkollege), es weht jetzt ein anderer Wind durch die WBE: Die pädagogischen Fragen sind sehr viel zentraler. Meine Rolle wandelt sich vom "Akteur" zu jemandem, der nachgefragt wird, also eher die Rolle eines Beraters im klassischen Sinne. (19. IB-Treffen)

Beratungsinhalte: "Es geht um die Umgestaltung der berufsvorbereitenden Bildung: Es gibt jetzt nur noch einen einheitlichen Typ. Das bedeutet die Umstellung auf eine neue Denkweise. Was ergeben sich daraus für neue Anforderungen, welche Auswirkungen hat das auf die Organisationsentwicklung? Von den Teams, die wir mit initiiert haben, müssen wir uns verabschieden, es muss alles wieder umgestellt werden. Dazu gibt es einen Strategieworkshop" (20. IB-Treffen).

36 vgl. hierzu Scherf über die Funktion von Theorie im Beratersystem (Scherf 2002, S. 57) sowie Kapitel 2.5.2.6. Unterstützungssystem

	IB-Treffen	Schwerpunkte der thematischen Diskussion zu "Beratung"
2001	1	Ausgangssituation: Das Beratungssetting und die Situation in den WBE Dokumentation der Ausgangssituation: Charakterisierung des Beratungsansatzes Kreisschema (Schäffter): Direktive / non-direktive Beratung; Fach- / Methodenexperte
	2	Beratungsfokus und Beratungssetting / Vorgehen (Methode) /Problemlage
	4	Zwischenbilanz zu den Beratungsvorhaben Beratungsansatz eines Beraters
	5 ◇	Idealtypische Beratermerkmale /Beratungsverständnis / Netzwerkaufbau Beratungsprinzipien
2002	7a	Ansatzpunkte der Teilprojekte im Beratungsprozess
	8	Fallarbeit zur Beratungsstrategie / Reflexion der angewandten Methode Feedback zu 3 Beratungsprojekten
	9	Feedback zu einem weiteren Beratungsprojekt Fallarbeit zur Verortung der Berater / Reflexion der angewandten Methode
	10 ◇	Input: Innovation und Beratung Verortung der IB in der Einrichtung / Rollen und Funktionen der Berater / Kompetenzentwicklungsbedarfe
	11	Fallarbeit (nächster Schritt im Beratungsprozess /Umgang mit Ergebnissen einer MA-Befragung) / Reflexion der angewandten Methode
	12	Beraterrolle + Erwartungsenttäuschung Pädagogische Organisationsberatung
	13a	Standortbestimmung: Beraterrolle / Verortung in der WBE / erste Ergebnisse der Teilprojekte
2003	14	Reaktionsmuster auf Irritation Einsatz von Reflexions- und Analyseinstrumenten in der Beratung?
	15 ◇	Beratung als Dienstleistungsangebot und Innovationsberater als Change Agents; Organisationale und personale Konsequenzen des Dienstleistungsangebots "Beratung"
	16	Externe / interne Berater (Kriterien)

	17	Externe / Interne Berater (Selbsteinschätzung / Verantwortung der Berater / Bedingungen und Kriterien zur Entscheidung extern/intern) Entwicklung eines Selbsteinschätzungsinstrumente
	19	Selbsteinschätzungsinstrument für Berater
	20	Arbeitsgruppen als Beratungsinstrument
2004	21	Testen des Selbsteinschätzungsinstruments und Diskussion
	24	Gestaltung des Abschlusses in den Beratungsprojekten

Abbildung 7

◇ **Ost-West-Treffen**

1. Feedback zu den Beratungsprojekten durch die wissenschaftliche Begleitung erlaubte eine Standortbestimmung im Projekt. Die Feedbacks dienten auch der Grenzmarkierung bezogen auf die normativen Aspekte des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung
2. Mit Fallarbeiten stand jeweils ein Aspekt des konkreten Beratungshandelns im Mittelpunkt der Diskussion. Damit wurde ein vertieftes Kennenlernen der unterschiedlichen Vorgehensweisen in den Teilprojekten möglich. Die verschiedenen Methoden der Fallarbeit öffneten darüber hinaus der Blick auf neue Methoden und Instrumente pädagogischer Interventionen.
3. Die Erarbeitung eines Selbsteinschätzungsinstruments erbrachte nicht nur eine Möglichkeit zur Diskussion der strukturellen Verortung unterschiedlicher Beraterkonstellationen, sondern auch einen ersten Zugang zur Bedeutung des Beraters am Beratungsprozess (vgl. hierzu Götz 2004). Über die Diskussion der Differenz externer und interner Beratung entwickelte sich darüber hinaus eine geteilte Einschätzung zur Beraterrolle.

Bei der Auswertung der Abschlusstagung bemerkte ein Berater aus den Alten Bundesländern, dass "bei den IB-Treffen häufig mehr Differenz zwischen den Projekten" aufschien, als sich schließlich bei der Abschlusstagung nach außen gezeigt hat. Es gibt "mehr verbindendes zwischen den Projekten, als wir intern wahrnehmen". Über die vier Projektjahre wuchs ein gemeinsames Verständnis von Innovationsberatung, das sich voraussichtlich in den Abschlussberichten der Teilprojekte dokumentiert und somit an Profil gewinnt.

Beraten im Unterstützungssystem

An dieser Stelle sei zunächst auf eine interessante Differenz im Sprachgebrauch zwischen den Alten und Neuen Bundesländern hingewiesen. Die in den Neuen Bundesländern relativ häufige intransitive Verwendung von "beraten" ist in den Alten Bundesländern im pädagogischen Feld weniger üblich. Neben der Form, "jemanden beraten" bezeichnet man in Ostdeutschland häufig auch Zusammenkünfte, bei der die Akteure mit ihren je unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam über einen problematischen Sachverhalt lösungsorientiert sprechen als Beratung. In diesem Sinne war "Beratung" bei den Arbeitstreffen häufig gegeben und unstrittig.

Schäffter definiert Beratung als ein "lernförderliches Prinzip pädagogischer Einflussnahme" (vgl. Schäffter 2000). Beratung ist somit eine pädagogische Intervention in ein soziales Beziehungsgefüge, das Lernen von Personen, Organisationen oder zwischen Organisationen ermöglichen soll. Für eine professionelle Beratung sind folgende Prinzipien unverzichtbar:

- Keine Beratung ohne Auftrag
- Freiwilligkeit
- Situativ getrennte Verantwortung bei der Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg
- Berater dürfen nicht Bestandteil des zu beratenden Problems sein
- Unabhängigkeit der Berater und Option auf Erwartungsenttäuschung³⁷ (vgl. Schäffter 2001)

Bei den Arbeitstreffen des Projektverbunds war zunächst ein längerer Prozess des Kennenlernens und der Vertrauensbildung notwendig, bis Beratungsanliegen überhaupt geäußert wurden. Das Äußern von Beratungsanliegen wurde aber auch später nicht zu einem festen Bestandteil der Arbeitstreffen, obwohl immer wieder betont wurde, dass im Miteinander ein hohes Maß an Arbeitsfähigkeit erreicht worden sei. Fragen, die auch als Beratungsanliegen gelten können, wurden bei bilateralen und vor allem bei informellen Gesprächen geklärt. Zur Diskussion offener Fragen waren auch die "Initiativtreffen" relevante Lernorte. Diese wurden von einzelnen Beratern ins Leben einberufen und fanden ausdrücklich außerhalb der "offiziellen" IB-Treffen statt. Wichtig war den Initiatoren, dass die Treffen offen in dem Sinn gestaltet wurden, dass jeder aus dem Projektverbund Neue Bundesländer teilnehmen konnte, aber im Unterschied zu den IB-Treffen keine Teilnahmeverpflichtung bestand. Weiterhin sollte bei diesen Treffen "nichts entschieden oder weiter vorangetrieben werden" (12. IB-Treffen). Auch die wissenschaftliche Begleitung war zu diesen Treffen eingeladen und einige Mitglieder des Begleitemams nahmen verschiedentlich an diesen Treffen teil. Eine Mitschrift dieser Treffen war ausdrücklich nicht erwünscht.

³⁷ Unveröffentlichtes Manuskript von O. Schäffter für das 2. Ost-West-Treffen in Soest

Mit den Initiativtreffen wurde eine Form von Freiwilligkeit deklariert, die auf diese Weise für die IB-Treffen ausgeschlossen war. Damit spiegelte sich im Unterstützungssystem ein Problem geförderter Maßnahmen und Projekte: Häufig wird in der geförderten Weiterbildung extern ein Beratungsbedarf formuliert, der von den zu Beratenden in dieser Weise nicht geteilt wird (Zwangsberatung). Intransparente Rollen sowie ungeklärte Kontroll- und Bewertungsfunktionen tragen darüber hinaus dazu bei, dass Beratungsangebote nicht genutzt werden. Für das Unterstützungssystem war es deshalb wichtig, immer wieder den Programmkontext als eine gemeinsam zu gestaltende Praxis zu reflektieren. Beratung kann nur auf einer solchen Basis als ein Prozess des "Zur-Verfügung-Stehens" und des "Sich-Einlassens" (Schäffter 2001) wirksam werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Thema Beratung für das Unterstützungssystem zentral war. Die Möglichkeit des Austauschs und der Reflexion sowie die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema Beratung trug dazu bei, dass sich zunehmend ein gemeinsames Beratungsverständnis entwickelte und sich implizit eine Identität als "Innovationsberater" herauskristallisierte. Eine Beratung der Innovationsberater durch das wissenschaftliche Begleitteam und die wechselseitige Beratung der Innovationsberater untereinander spielte im Unterstützungssystem dagegen eine eher untergeordnete Rolle. Diese Funktion wurde vor allem in informellen Kontakten und anderen Arbeitskonstellationen (bilaterale Gespräche, Initiativtreffen) realisiert.

2.5.2.5. Selbstorganisiertes Lernen und Lernkultur

Als Teil des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" lag dem Projektverbund die Überzeugung zugrunde, dass das "Prinzip Selbstorganisation eine adäquate Bewältigungsstrategie für entwicklungs offene Prozesse" darstellt und somit die "Unterstützung selbstorganisierten Lernens (SOL) als innovatives Bildungskonzept" angeboten werden soll (Aulerich 2003, S. 6). Mit dem Aspekt SOL und Lernkultur des Wabenmodells ist demnach die normative Ausrichtung der Teilprojekte angesprochen. Die Formulierung des Programms enthält das Paradoxon, dass offene Suchbewegungen konstatiert werden [Transformationsmodell III: Lernen als Zielfindungsprozess] aber ein visionäres Ziel bestimmt ist [Transformationsmodell II: Lernen als Prozess der Aufklärung] (Schäffter 2001).

Vor diesem Hintergrund lassen sich für den Blick auf das Unterstützungssystem mit der Brille "SOL und Lernkultur" wiederum Fragen auf zwei Ebenen formulieren:

- a. Wie wurde über "SOL und Lernkultur" bei den Arbeitstreffen diskutiert?

- b. Welche Rolle spielten Selbstorganisiertes Lernen und die Lernkultur der Arbeitstreffen im Projektverlauf?

Diskussionen zum Thema "SOL und Lernkultur"

Im Gegensatz zu "Beratung" wurde "SOL und Lernkultur" als Ziel häufig genannt aber als Thema selten diskutiert. Explizit wurde SOL bei folgenden Treffen zum Gegenstand der Diskussion gemacht:

- 6. IB-Treffen: Thema Selbstorganisation,
- 9. IB-Treffen: Thema Lernen sowie
- 19. IB-Treffen: Thema SOL auf Mitarbeiterebene.

"Lernkultur" stand bei keinem der 24 Treffen explizit auf der Tagesordnung. Dies mag daran liegen, dass programmatische Forderungen im Projektalltag häufig zu Parolen verkommen, die jeder im Munde führt, deren Stellenwert aber nur bei der Berichterstattung explizit zum Ausdruck gebracht wird. So äußerte ein Berater bei der Auswertung einer Diskussion zu SOL:

... ich habe "mich bewusst zurückgehalten, weil ich die Gefahr sehe, dass wir bei der Verständigung über Begriffe die Verständigung selbst sehr hoch hängen und dabei die realen Prozesse aus den Augen verlieren. Es gab solche Prozesse und es wird sie geben; aber es wird auch weiterhin z.B. fremdorganisierte Lernprozesse geben..." (19. IB-Treffen)

Den Akteuren im Unterstützungssystem war deshalb besonders daran gelegen, die Diskussion programmatischer Forderungen so eng wie möglich mit der Beratungspraxis in den Teilprojekten zu verbinden. Insofern spielte die Facette "SOL und Lernkultur" bei der Fallarbeit, bei der Diskussion um Organisationsberatung, beim Thema Lerninfrastruktur etc immer implizit eine Rolle und wird voraussichtlich auch in den Berichten der Teilprojekte ein zentrales Thema sein.

SOL und Lernkultur im Unterstützungssystem

Von Anfang an waren die Arbeitstreffen als Arbeits- und Lernkontext angelegt. Somit stellte sich nicht die Frage, ob sich bei den Arbeitstreffen eine Lernkultur entwickelt, sondern in welcher Weise sich diese entfaltet und welche Rolle dabei SOL spielt.

Für die Gestaltungsprojekte im Bereich LiWe waren von der ABWF für alle Beteiligten "Leitlinien der Zusammenarbeit" (Homepage der ABWF 30.6.03) formuliert, die im wesent-

lichen auf demokratischen Grundsätzen und Prinzipien humanistisch orientierter Lernkonzepte beruhen. Im einzelnen waren dies folgende Prinzipien:

Prinzipien der Zusammenarbeit für alle Beteiligten

(Mitarbeiter der WBE, Innovationsberater, wissenschaftliche Begleiter, Projektkoordinatoren) in den Gestaltungsprojekten

Gestaltungsprojekte im Themengebiet „Lernen in und von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ betonen die Eigenverantwortung der Beteiligten und werden beim Erproben solcher Veränderungsprozesse wissenschaftlich begleitet. Sie sind gemeinsame Lernprozesse, die getragen werden von:

- **Gleichberechtigung:** Die Beteiligten beraten sich partnerschaftlich.
- **Strukturiertheit:** Die Beteiligten beraten und lernen zeitlich, thematisch und methodisch strukturiert, systematisch und zielgerichtet.
- **Partizipation:** Kompetenzen (Wissen, Erfahrungen) werden miteinander geteilt und genutzt; Leistung und Gegenleistung werden wechselseitig ausgetauscht.
- **Eigenverantwortung:** Jeder ist für seine Rolle zuständig und gestaltet sie aus.
- **Selbstorganisation:** Handlungsspielräume werden zum Erproben geeigneter Strategien der Zielerreichung ausgestaltet.
- **Entwicklungsoffenheit:** Das Erreichen der selbst gestellten Projektziele ist ein Prozess ständiger Überprüfung und Präzisierung von Teilzielen.
- **Aushandlungsprozesse:** Vorgehensweisen, Teilziele und Aufgaben werden gemeinsam vereinbart.
- **Offenheit/Vertrauen:** Probleme, Methoden, Beziehungen werden offen gelegt, es wird voneinander gelernt, Analogien werden hergestellt, Lösungsmöglichkeiten ausprobiert.
- **Transparenz:** In einem Diskurs zwischen Praktikern, Wissenschaftlern und Politikern werden die dokumentierten Entwicklungsprozesse und Ergebnisse öffentlich.

Quelle: ABWF-website

Obwohl in die Diskussion eingebracht (Themen des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung beim 19. IB-Treffen), wurden diese Prinzipien bei keinem der Arbeitstreffen diskutiert und in ihrer Existenz auch wenig wahrgenommen.³⁸ Als Ausdruck moderner Lernkonzepte waren sie aber vielen Akteuren präsent und bildeten den Hintergrund von Anfragen, Kontroversen und Aushandlungsprozessen zur Arbeitsweise im

38 Hier geht es also weniger um die Explikation impliziten Wissens als umgekehrt um das "Implementieren" expliziter Prinzipien.

Unterstützungssystem. Sie sind demnach gute Arbeitsgrundlage, müssen sich aber im Prozess immer wieder neu bewähren; sie sind zugleich Voraussetzung und Folge von Partizipation, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Selbstorganisation. Das Engagement der Akteure im Unterstützungssystem der Neuen Bundesländer für einen Innovativen Abschlussbericht kann als Beispiel für eine solche Wechselwirkung gewertet werden.

Für die wissenschaftliche Begleitung in den Neuen Bundesländern stand bei der Gestaltung der Arbeitstreffen ein Prinzip im Vordergrund, das in dem genannten Katalog nicht erwähnt ist, aber durch das Setting des vierjährigen Projekts sowohl notwendig war, als auch in besonderem Maß verwirklicht werden konnte: das Prinzip der Prozessorientierung (vgl. 2. Zwischenbericht Kapitel 3: Prozessorientierung als Prinzip der Projektgestaltung). Durch die lange Laufzeit der Teilprojekte war es möglich, die Programmziele weniger in ihrer normativen Kraft und "soghaften Strukturierungswirkung" als sinnstiftendes Orientierungsmuster nach dem Modell der Aufklärung [Transformationsmodell II] (Schäffter 2001, S. 22) aufzugreifen, sondern zunehmend die Notwendigkeit zielgenerierender Suchbewegungen nach dem Modell III zu betonen. Durch die vergleichsweise gute Projektausstattung (vgl. Kapitel 2.2.1) war es darüber hinaus möglich, dem Transformationsmodell IV entsprechend, diese günstigen Rahmenbedingungen in ihrer entlastenden Funktion wahrzunehmen und "Lernen als Prozess der permanenten Selbstvergewisserung" (Schäffter 2001, S. 26) zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass SOL und Lernkultur im Unterstützungssystem gerade deshalb eine besondere Bedeutung und Wirkung hatten, weil dieser Aspekt vor allem implizit verhandelt wurde. Einen Einblick in die Lernkultur der Arbeitstreffen gibt das folgende Kapitel zum Unterstützungssystem.

2.5.2.6. Unterstützungssystem

Das Unterstützungssystem unter der Fragestellung zu betrachten, wie das Thema "Unterstützungssystem" dort verhandelt wurde und welche Bedeutung es in diesem Kontext selbst bekommt, mutet kompliziert an. Das Komplizierte verstärkt sich noch durch die Tatsache, dass es sich hier weniger als bei den anderen Facetten um einen geklärten Begriff handelt. Wie schon im Kapitel 1.3 dargestellt, schwingen in der Aufgabe "Aufbau eines Unterstützungssystems" vielfältige Deutungen, die Raum lassen für unterschiedlichste Vorstellungen.

Da es hier insgesamt um die Frage geht, wie sich das Unterstützungssystem bei den Arbeitstreffen im Projektverbund realisiert hat, wird im Folgenden nachgezeichnet, in welcher

Weise die Arbeitstreffen von den Akteuren (Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung gleichermaßen) als unterstützend wahrgenommen wurden. Hierfür wurden aus den Mitschriften der Abschlussrunden bei den Arbeitstreffen NBL solche Aussagen herausgefiltert, die auf den unterstützenden oder lernförderlichen Charakter der Treffen verweisen³⁹.

Die Sammlung der Rückmeldungen wird hier zusammenfassend (und sprachlich geglättet) nach sieben Gesichtspunkten geordnet zitiert. Daraus ergibt sich nicht nur ein Einblick in den unterstützenden Charakter der Arbeitstreffen NBL, sondern auch ein Bild der dort entstandenen spezifischen Lernkultur⁴⁰.

Zu beachten ist, dass mit dieser Beschreibung nur das, 'was zu sagen ist' oder den Akteuren in dieser Situation als bedeutsam und wichtig erschien, erfasst ist⁴¹. Insofern spiegelt sich in den Beiträgen auch die spezifische Wahrnehmungsfähigkeit und Wahrnehmung der Akteure, die sich im Projektverlauf auch verändert hat (vgl. 3. Zwischenbericht 2004 Kapitel 3.3.5 "Runden")

Erkenntnisgewinn und Ergebnisse

Die Möglichkeit bei den Beratertreffen neue Erkenntnisse für die eigene Arbeit zu sammeln, wurde als lernförderlich und unterstützend gewertet. In den Abschlussrunden wurden immer wieder "die Fülle von Informationen und Denkanstößen" hervorgehoben und es wurde betont, dass man durch die Anregungen "viel für die eigene praktische Arbeit profitiert". Weiterhin sah man im "Umgang mit Reflexionsinstrumenten und in der Entwicklung von

39 Nicht berücksichtigt sind die Ost-West-Treffen, weil diese nicht in der Ausführlichkeit protokolliert wurden, wie es für die Treffen NBL gegeben war. Für die Treffen aus dem ersten Projektjahr sowie das Abschlusstreffen liegen ebenfalls keine Mitschriften der Abschlussrunden vor. Neben der Unvollständigkeit ist die Datenbasis aus einem weiteren Grund problematisch: Abschlussrunden am Ende einer zwei- bis dreitägigen Veranstaltung nehmen Bezug auf ganz spezifische Situationen und sind häufig von den ambivalenten Gefühlen der Abschiedssituation geprägt (z.B. Stahl 2002); zudem werden beim Abschied positive (oder negative) Einschätzungen zumeist stärker zum Ausdruck gebracht, als in anderen Situationen (Goffman 1976).

40 Es handelt sich hier nicht um einen empirisch gesicherten Forschungsbericht, sondern um den Versuch einer Beschreibung 1. Ordnung (Schäffter 1987) zum unterstützenden Charakter des Unterstützungssystems

41 Systemisch könnte man die Äußerungen auch daraufhin auswerten, welche Aspekte nicht erwähnt sind. Oder es könnte gefragt werden, welche Erwartungen im Vorfeld zu vermuten sind, wenn sich die genannten Aspekte als so relevant erweisen, dass sie in einer Abschlussrunde zum Ausdruck gebracht werden. Auf eine solche Interpretation wird hier aus zwei Gründen verzichtet: a) entspricht die Datenbasis nicht den hierfür notwendigen Anforderungen (Vollständigkeit, Genauigkeit der Mitschriften); b) sollte eine solche Auswertung nur gemeinsam mit den Akteuren als reflexive Schleife vollzogen werden (andernfalls sind die Handlungsmaximen Offener Umgang, Transparenz und Vertrauensbildung gefährdet.)

Instrumenten" einen besonderen Vorteil des Unterstützungssystems. Die von O. Schäffer vorgestellten Modelle wurden als gut handhabbar und "als Einstiegsfenster für die Praxis" geschätzt.

Die Relevanz der vorgeschlagenen Themen war nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen. Ein Berater äußerte: "Ich dachte, dass mich das Thema ... nicht betrifft, jetzt ist es mir aber sehr wichtig geworden". Aus Erkenntnissen und auch Kontroversen geben sich "neue Punkte zum Nachdenken, auch für die Zeit zwischen den Treffen".

Die Produktivität der Arbeitstreffen in Hinblick auf Vorarbeiten zu Zwischenberichten und Tagungen wurde als besonders unterstützend und befriedigend erlebt. Ein Berater meinte nach einer ersten Sichtung der Themen für die Abschlussberichte beim 16. IB-Treffen: "Der Abschlussbericht war bei mir noch gar nicht im Kopf, jetzt ist er im Hinterkopf und gibt eine Fokussierung für den weiteren Beratungsprozess".

Erkenntnisgewinn wurde nicht nur für die Sachebene formuliert, sondern auch für Herangehensweisen: Bei einem Treffen im 4. Projektjahr nannte ein Akteur als seinen besonderen Erkenntnisgewinn, "dass man Sachen nicht immer abhaken und auch nicht alles mit allen bearbeiten muss". Ein anderer drückt diese Erkenntnis folgendermaßen aus: "Es macht uns nicht mehr nervös, wenn wir etwas nicht abschließend diskutiert haben. Man muss nicht immer alles abarbeiten."

Gegen Ende des Projekts befand ein Berater, dass Verabredungen mit hoher Verbindlichkeit getroffen wurden, "die nicht äußerlich blieben, sondern die ich in mich aufgenommen habe". Man stellte außerdem fest, dass "wir jetzt eine gemeinsame Strukturierungsgrundlage haben, auf die wir uns beziehen können."

Methoden und Instrumente

Bei den Arbeitstreffen wurden zuweilen Methoden eingesetzt, die für viele neu und ungewohnt waren. Dies betraf insbesondere verschiedene Varianten von Fallarbeit. In den Auswertungsrunden gab es hierzu häufiger Rückmeldungen: Als lernförderlich wurden folgende Aspekte hervorgehoben: Möglichkeit des Perspektivwechsels, Reduktion von Komplexität, Fokussierung von Fragestellungen. Die Eröffnung neuer Sichtweisen auf den Fall wurde als besonderer Vorteil dieser Methode geschätzt. Nach der Arbeit an seinem Fall konnte ein Berater aber auch feststellen, dass "ich mich bestätigt fühle in meinen Positionen und in meinen Problematiken".

Die Methodenvielfalt wurde häufig positiv bewertet, bei einem Treffen wurde betont, dass die eingesetzten Methoden in besonderer Weise der Gruppenentwicklung entsprachen.

Auch bei nicht ganz geglückten methodischen Schritten wurden positive Effekte wahrgenommen: Ein Akteur sagte in einer Abschlussrunde: "Ich habe gelernt, dass es sich lohnt zu experimentieren. Ich hätte diese Methode nicht angewendet, aber es gab einen deutlichen Gewinn und also war es gut, sie anzuwenden."

Feedbacks der wissenschaftlichen Begleitung für die Teilprojekte waren wichtig und unterstützend. Ein Berater äußerte, dass das Feedback für ihn "sowohl beruhigend als auch angenehm" war. Andere fanden es hilfreich, durch die Feedbacks die Position der wissenschaftlichen Begleitung besser zu erkennen zu können.

Als wichtiges methodisches Element wurde von einem Akteur auch die Eingangsrunde "Stand der Arbeit" erwähnt: "Ohne sagen zu wollen, dass diese Form für mich lernförderlich ist, kann ich nur sagen, dass ich mich dabei wohl fühle, und das halte ich für förderlich im Gruppenprozess."

Arbeitsweisen

Zur Arbeitsweise gab es am Ende der Arbeitstreffen die meisten Rückmeldungen. Dabei fällt auf, dass sehr häufig eine positive Entwicklung konstatiert wurde. Diese könnten auch als Rückblick auf bisher weniger gelungene Arbeitsweisen oder als Hinweis auf Aspekte gedeutet werden, die bislang vermisst worden sind.

Wichtig war immer wieder die Frage, ob Themen plenar oder in Arbeitsgruppen verhandelt werden. Das Arbeiten in Arbeitsgruppen wurde häufig als positives Element der Treffen hervorgehoben. Dies bezog sich nicht nur auf die intensiveren Gesprächsmöglichkeiten, sondern auch auf inhaltliche Aspekte. Bei einem Treffen hatte die wissenschaftliche Begleitung "Facetten vorgedacht und zu Hypothesen verdichtet. Durch die Arbeitsgruppen haben sich dann neue Facetten ergeben".

Zunehmend wurden die Arbeitsstrukturen als Voraussetzung für eine lernförderliche Bearbeitung von Inhalten erkennbar. Entdeckt wurde "die Verbindung von theoretischer Auseinandersetzung mit dem Strukturieren des Gruppenprozesses" und "die Bildung von Arbeitsgruppen nach unterschiedlichen Ansprüchen und Vorlieben". "Themen" mussten "nicht mehr organisiert werden: sie kommen organisch". Eine Bedingung hierfür war "der Wechsel von Rollen und Zuständigkeiten" und eine "geteilte Verantwortung bei den Treffen", die sich durch den "Wechsel der Moderation zwischen IBs und WiB" dokumentierte. Damit ergaben sich "differenziertere Arbeitsformen": "Die Gruppe entscheidet einen Wechsel der Arbeitsform" und "wir kommen sehr viel schneller zu Verfahren, die wir gerade selbst

entwickelt haben. Es geht mehr dahin, etwas klären zu wollen, als es abzuhandeln." Ein Berater stellte fest: "Wir wissen inzwischen, dass es kein Chaos gibt, wenn wir experimentieren". Zunehmend wurden "die in der Gruppe vorhandenen sehr unterschiedlichen Kompetenzen der Einzelnen ... genutzt". Im Bewusstsein blieb aber auch: "Wir haben für diesen Stand sehr hart gearbeitet..."

Spezifisch für die Arbeitsweise bei den Arbeitstreffen NBL war (ganz im Sinne der Suchbewegungen), dass man zunächst "nicht so viele Orientierungspunkte" hatte. Die Diskussion der Modelle und Reflexionsinstrumente O. Schäffters wurden dabei als Hilfe angesehen, die eigenen "Gedanken zu strukturieren und die Praxis einzuordnen" und als Unterstützung bei "Fragen der Selbstbeschreibung" zu nutzen. Für einen Berater war das vorgestellte Reflexionsinstrument deshalb besonders "spannend ..., weil es eine schöne Ergänzung zum eigenen Coaching" darstellte.

In den weiteren Diskussionen wurden als Denkhilfe häufig "strukturierte Bilder" entwickelt, die in den Abschlussrunden wiederholt als positiv und hilfreich hervorgehoben wurden: "Die Bilder haben mir viel Orientierung gegeben. Sie leisten viel für die Zusammenarbeit." "Ich fand es gut in Räumen und Strukturen zu denken" und "Das Bild ist für mich sehr hilfreich. Ich konnte (den Sachverhalt) vorher so nicht sehen."

Im Verlauf der Arbeitstreffen entstand eine Arbeitsweise, bei der die Akteure sich "... nicht nur ausgetauscht haben, sondern zum gemeinsamen Denken kamen". Nach einem besonders gelungenen Treffen meinte ein Berater: "Wir sind durch das Nadelöhr der Erkenntnis gegangen."

Arbeitsklima

Betont wurde bei den Abschlussrunden häufig das produktive, offene und angenehme Arbeitsklima.

Öfter wurde aber auch auf irritierende oder konflikthafte Situationen Bezug genommen: "Wir haben unterschiedliche Hintergründe und wir müssen eine gute Kultur finden, damit umzugehen".

Es gab einen deutlichen Entwicklungsprozess, der als "veränderte Gesprächskultur" wahrgenommen wurde. "Wir haben inzwischen gelernt, gut mit Spannungen umzugehen." "Es darf gezündelt werden, ohne dass die Situation explodiert" und man "muss nicht übervorsichtig sein".

"Die Art des Umgangs mit Fakten und Meinungen" wurde ebenso positiv bewertet, wie die Möglichkeit "Konflikte offen anzusprechen". "Viele sind anwesend, die zur Problemlösung beitragen können" und es ist möglich, in "Randgesprächen", am Abend oder in Pausen "noch etwas zu klären."

Im konkreten Fall wird auch der Beitrag Einzelner zum Gelingen hervorgehoben: " Ich möchte mich bei N.N. bedanken, dass sie ihr Anliegen in die Gruppe hineingetragen hat; dadurch wurden einige wichtige Themen besprochen." Insgesamt wird betont, dass "jeder mit seiner Art präsent sein und sich einbringen" kann. Bei einem Treffen fällt besonders auf, dass sich viele engagiert haben" und bei einem anderen Treffen, dass auch "das Traurige und Persönliche zum Zuge kam".

Setting der Beratertreffen

Die Projekterweiterung nach dem ersten Projektjahr wird auf mehreren Ebenen als Bereicherung erlebt: Die hinzugekommenen Personen, die neuen Beratungsansätze und die Beratungsprojekte selbst wurden als interessante Ergänzung gewertet.

Als günstige Arbeitserfahrung wird die lange Laufzeit der Teilprojekte beschrieben: "Hier kann man hautnah einen Veränderungsprozess begleiten und die Stufen des Prozesses (nach Lewin) erleben."

Die Zusammensetzung der Arbeitstreffen wurde positiv bewertet, weil "hier sehr unterschiedliche Personen zusammenkommen", "mit denen man reden kann", "die Zuhörer für die eigenen Gedanken" sind und mit denen es möglich ist, "zu reflektieren". Solche Gesprächspartner, so ein Akteur, "habe ich sonst nicht".

Als Gewinn wurde auch die Möglichkeit zum Austausch mit Kollegen aus dem Projektverbund LiWe 4.2 bezeichnet. Besonders positiv war die Erfahrung "dass sich bestimmte Entwicklungen widerspiegeln. Wir machen ähnliche Erfahrungen und ziehen ähnliche Schlussfolgerungen".

Rahmen der Beratertreffen

Das Kennenlernen anderer Weiterbildungseinrichtungen, die Vorstellung der Einrichtung und zuweilen auch die Diskussion mit der Geschäftsführung, besonders wenn sie mit einer plastischen Situationsschilderung einherging, sowie das Erkunden der Stadt oder der Region auf einem Rundgang wurde als wichtiger Bestandteil der Arbeitstreffen hervorgehoben. Erwähnung fand auch die Möglichkeit, einen Eindruck von der Arbeit der Beraterkollegen vor Ort zu erhalten, beziehungsweise die Kollegen an den Ort des eigenen Teilprojekts einzuladen. Natürlich spielte ein angenehm gestalteter Rahmen ebenso eine lernförderliche Rolle, wie die Verabredungen am Abend oder Gespräche in Pausen, denn dann "erfährt man Sachen, die man hier sonst nicht hört".

Gesamteinschätzungen

Geschätzt wurde bei den Beratertreffen Unterschiedliches: Für einen Berater stellten die Innovationsberatertreffen einen Raum dar, "um formulieren zu können, was ich tue." Ein anderer sah die Treffen als "eine seltene Chance, dass man sich in dieser Form mit theoretischen Fragen beschäftigen kann." Wieder ein anderer genoss "diese Art der Reflexion über Praxis, indem etwas aus den 'Niederungen der Erfahrungen' in wissenschaftliche Fragestellung eingebracht werden kann".

Ein Berater stellte fest, dass die "Treffen eine gewisse Sicherheit vermitteln. Das ist eine wichtige Funktion. Das können wir für unsere Beratungsprozesse nutzen."

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Arbeitstreffen als Unterstützungssystem auf vier Ebenen bedeutsam waren:

1. Reflexion von Erfahrungen in den Teilprojekten
2. Austausch, Kooperation und Vernetzung im Projektverbund und über den Verbund hinaus
3. Kommunikation, Selbstvergewisserung, Sicherheit
4. Information und Erkenntnisgewinn

2.5.2.7. Innovation

Wie in Teil III ausgeführt, muss im Kontext des Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" ein breites Verständnis von Innovation zugrunde gelegt werden. Dieses umfasst den Bezugspunkt der Innovation, die Innovationsbereiche, den Innovationsprozess und den Kontext.

Für die Wabe "Innovation" ergeben sich daraus folgende Fragen:

- a. Wie wird "Innovation" bei den Arbeitstreffen in Bezug auf die Beratungsprojekte diskutiert?
- b. Was bedeutet "Innovation" für das Unterstützungssystem selbst?

Diskussion zum Innovationsbegriff in Bezug auf die Teilprojekte

Die Diskussion des Innovationsbegriffs nahm bei den Innovationsberatertreffen NBL einen interessanten Verlauf. Anders als das Thema Beratung, das sich implizit und explizit als Fokus durch ein Großteil der Treffen zog, oder das Thema Lernkultur, das im Grunde fast ausschließlich implizit verhandelt wurde, war "Innovation" ein Tagesordnungspunkt, der aufgeschoben, implizit doch verhandelt, wieder aufgegriffen und schließlich intensiv diskutiert wurde:

Nachdem im ersten Projektjahr der Aspekt "Innovation" hauptsächlich im Kontext der Projektdarstellungen und -vorhaben eine Rolle spielte, sollte er schließlich beim 11. Arbeitstreffen NBL als inhaltlicher Tagesordnungspunkt verhandelt werden. Aufgrund einer intensiven Diskussion zur Arbeitsweise und dem aktuell großen Interesse an Fallarbeit wurde das Thema bei diesem Treffen jedoch verschoben. Bei der Fallarbeit dieses Treffens entstand allerdings die Frage, ob im vorgestellten Beratungsprozess "Innovationsbremsen" oder ein "Flaschenhals der Innovation" zu identifizieren seien und wie damit im weiteren Verlauf umgegangen werden könne. So wurden durch die Arbeit am konkreten Fall doch erste Aspekte von "Innovation" fassbar, auch wenn das Thema Innovation als Tagesordnungspunkt verschoben worden war.

Ein halbes Jahr später wurde das Thema beim Arbeitstreffen 13a (Treffen der neu hinzugekommenen Berater) angemahnt. Im Kontext der Diskussion erster Projektergebnisse und der Frage, was als Projektergebnis gelten kann, wurde deutlich, dass die Begriffe "Innovation" und "Innovationsfähigkeit" klärungsbedürftig sind. Diese Arbeitsaufgabe wurde für das 16. Innovationsberatertreffen verabredet.

Auf der Grundlage der Studie "Nutzung von Innovationspotentialen in außerberuflichen Handlungs- und Lernfeldern" (Hartmann, Meyer-Wölfling 2003) wurde beim 16. IB-Treffen festgestellt, dass sich "in unserem Projekt die Aufgabe stellt, Innovation im Alltag zu fördern". Deshalb wurden die diskutierten Begriffe auf die in den Neuen Bundesländern angesiedelten Teilprojekte bezogen, das Spezifische jedes Prozesses herausgearbeitet und schließlich zu jedem Teilprojekt eine Grafik erstellt, die den jeweiligen Ansatzpunkt der "Förderung von Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen" verdeutlichte.

Auf der methodischen Ebene war die Arbeit am Innovationsbegriff aus zwei Gründen für die Arbeitstreffen innovativ:

1. ergab sich sehr rasch ein Einverständnis über eine andere Arbeitsweise, als die zunächst vorgeschlagene
2. erfolgte die Erstellung der Grafiken prozessorientiert im Verlauf der Diskussion.

Dies wurde von den Beteiligten als "wesentlicher Schritt" und Beitrag für die weitere Zusammenarbeit gewertet. Die Erfahrung aus dieser Diskussion um den Innovationsbegriff wirkte bei den folgenden Treffen fort und trug wesentlich dazu bei, dass inhaltliche und methodische Vorschläge nicht vorschnell akzeptiert oder abgelehnt wurden, sondern flexibel und in einem gemeinsamen Prozess die jeweils adäquate Herangehensweise entwickelt werden konnte.

Das Innovative des Unterstützungssystems

Bei der Diskussion des Innovationsbegriffs beim 16. Innovationsberatertreffen wurde festgestellt dass drei Faktoren zur Entfaltung der für Innovationen notwendigen Kreativität entscheidend sind:

1. Vielfalt von Ideen und Konzeptionen
2. Bewegungsfreiheit: Freiheit für Gedanken, Ausdruck und Kommunikation
3. Einheit in der Vielfalt: Erzeugung und Erkennen von Gemeinsamkeiten

"Innovationsfähigkeit", so wurde festgestellt, "bezieht sich auf die Fähigkeit, sowohl mit Neuerungen umgehen zu können, als auch auf das Entwickeln und Umsetzen von Neuem, das heißt das Aufrechterhalten eines Innovationsprozesses" (Mitschrift 16. Innovationsberatertreffen).

Zum Ausdruck kam das Innovative des Unterstützungssystems am deutlichsten bei den Vorarbeiten zur Ergebnistagung und dem innovativen (!) Teil des Abschlussberichts. Wichtigste Prämisse war hier, dass die am Unterstützungssystem Beteiligten je unterschiedliche Perspektiven einnehmen und einnehmen sollen und erst aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Standpunkte Produktivität erwächst.

Wie bereits dargestellt, spielte der Umgang mit der im Projekt vorhandenen Vielfalt, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und die Möglichkeit der offenen Diskussion bei der Ausgestaltung des Unterstützungssystems eine wichtige Rolle. Ebenso wichtig war aber, dass die Treffen als koordinierte Zusammenarbeit stattfanden, wodurch erst der Austausch der unterschiedlichen Kompetenzen möglich wurde. Die Arbeitstreffen realisierten sich somit im Kontext des Themenbereichs "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" als geteilte Praxis vor allem in der Balance zwischen irritierenden und Sicherheit bietenden Erfahrungen.

2.5.3. Die Arbeitstreffen NBL - Kern des Unterstützungssystems als Musterstrategie

Aus den Erfahrungen des vierjährigen Projektverlaufs im Projektverbund LiWe 4.1 NBL lassen sich die Konturen des entstandenen Unterstützungssystems wie folgt beschreiben:

Strukturentwicklung

Strukturen und Strukturentwicklung spielten eine wesentliche Rolle im Unterstützungssystem. Verbindliche Strukturen sind notwendig und lernförderlich und müssen von der jeweiligen Aufgabe her entwickelt werden. Lernhaltigkeit von Strukturen kann nicht extern bestimmt werden, sondern sie entsteht auf je unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß für die jeweils am Prozess beteiligten Personen, Gruppen oder

Organisationen. Deshalb ist eine prozessorientierte Strukturentwicklung notwendig. Entscheidungen über die spezifische Zusammensetzung beeinflussen hochgradig die Lernhaltigkeit der jeweiligen Struktur.

Personalentwicklung

In der ungeklärten Situation, welches der Transformationsmuster dem Unterstützungssystem im Detail zugrunde lag, kamen qualifizierende Elemente, Prozesse der Aufklärung, gemeinsame Suchprozesse, reflexive Prozesse aber auch Lernwiderstände zum Tragen. Damit konnte das Unterstützungssystem als Professionalisierungsstrategie nicht in vollem Ausmaß genutzt werden, sondern verblieb in einem Changieren zwischen unterschiedlichen Anforderungen.

Angebotsentwicklung

Angebotsentwicklung war im Unterstützungssystem ein bedeutsames Thema, weil vielfältige Anforderungen und zu klärende Verantwortungsbereiche spannende Herausforderungen, aber auch zeitweilige Überforderungen ergaben. Zu klären ist, welche Entscheidungen künftig notwendig sind, um mit der Vielfalt der Adressaten und den unterschiedlichen Funktionen von Angebotsentwicklung umzugehen ist.

Beratung

Beratung war für das Unterstützungssystem zentral: Durch Austausch, Reflexion sowie Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen entstand ein gemeinsames Beratungsverständnis und eine Identität als "Innovationsberater". Wechselseitige Beratung realisierte sich eher informell oder in anderen Arbeitskonstellationen.

SOL und Lernkultur

SOL und Lernkultur gewann als implizites Prinzip im Unterstützungssystem besondere Bedeutung und Wirkung. Man war bestrebt, zu diesem Thema proklamatorische Darstellungen zu vermeiden und tendierte dazu, mit anderen Begriffen dieses Projektanliegen zu beschreiben.

Unterstützungssystem

Als Unterstützungssystem waren die Arbeitstreffen auf vier Ebenen bedeutsam:

1. Reflexion von Erfahrungen in den Teilprojekten
2. Austausch, Kooperation und Vernetzung im Projektverbund und über den Verbund hinaus

3. Kommunikation, Selbstvergewisserung, Sicherheit
4. Information und Erkenntnisgewinn

Innovation

Im Kontext des Themenbereichs "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" bildeten die Arbeitstreffen den Kern des Unterstützungssystems als eine Musterstrategie zur Förderung von Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen. Im Zusammenwirken unterschiedlicher Perspektiven entstand zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung ein Reflexionsraum in dem reflexive Selbstvergewisserung, Lernen und Erkenntnisgewinn möglich wurde.

2.6. Funktion bilateraler Gespräche bei der Gestaltung des Unterstützungssystems

Reflexionsräume entstehen an den Schnittstellen der unterschiedlichen Handlungsebenen im Projekt, also beispielsweise im Kontakt der Innovationsberater mit der wissenschaftlichen Begleitung. Neben den Arbeitstreffen der Gruppe der Innovationsberater bilden die bilateralen Gespräche zwischen einem Berater⁴² bzw. dem Beratertandem eines Praxisprojektes und den jeweils für dieses Projekt zuständigen beiden Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung die zweite Säule, die diesen Raum trägt. In diesem Kapitel wird die Gestaltung der bilateralen Gespräche zwischen den Innovationsberatern mit Projekten in den neuen Bundesländern und dem Team der wissenschaftlichen Begleitung der Humboldt-Universität ausgewertet.

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit den Funktionen der bilateralen Gespräche war einerseits der vom Projektträger ABWF formulierte Auftrag, ein Begleitforschungskonzept zu entwickeln und darzulegen:

- „Die Beschreibung und Analyse des in den Gestaltungsprojekten entwickelten Forschungsansatzes ist selbst ein Forschungsgegenstand. Probleme der Praxis sind Ausgangspunkte der wissenschaftlichen und gestalterischen Arbeiten...“(Aulerich 2003, 198)

Dieser Auftrag bedeutete, dass zu Projektbeginn zwar der Zielraum des Vorgehens mit der Formulierung „Gestaltung eines Unterstützungssystems“ beschrieben war, auf der Ebene der

42 Um die Anonymität der zitierten Personen zu gewährleisten, wird die Bezeichnung „der Berater“ auch für die beiden Beraterinnen in unserem Projektverbund benutzt.

Durchführung jedoch viel Freiraum zur Verfügung stand, um die konkrete Gestaltung der wissenschaftlichen Begleitarbeit zu entwickeln.

Auf der anderen Seite resultierte aus den Erfahrungen, die wir mit der unterschiedlichen Ausgestaltung dieser bilateralen Gespräche gemacht haben, das Interesse an einer Analyse der Funktionen, die diese Form des Arbeitskontaktes übernehmen kann und an einer Klärung der Anforderungen an die Arbeit der Begleitforscher.

Dieser Klärungsprozess hat sich über die gesamte Projektlaufzeit von 4 Jahren in mehreren reflexiven Schleifen vollzogen, in deren Vollzug jeweils dieselben Phänomene und Beobachtungen noch einmal auf eine anderen Weise ausgewertet worden sind :

- a) auf der ersten Stufe haben sich Strukturen der Zusammenarbeit durch das gemeinsame Tun von wissenschaftlichen Begleitern und Innovationsberatern herausgebildet. In dieser Phase hat die wissenschaftliche Begleitung sich auf ihren Gestaltungsauftrag konzentriert.
- b) Aus dem Erleben, dass die Gestaltung der einzelnen bilateralen Kontakte sehr unterschiedlich gehandhabt wird, ist der Wunsch nach einer Beschreibung der herausgebildeten Varianten von Arbeitsstrukturen entstanden.
- c) Im nächsten Schritt erfolgte dann die Analyse, welche Funktionen der bilateralen Gespräche sich in diesen Gestaltungsvarianten finden lassen. Diese Fragestellung ist nicht nur von der wissenschaftlichen Begleitung, sondern auch von einigen Innovationsberatern beantwortet worden.
- d) Aus der Beschreibung unterschiedlicher Arbeitsstrukturen und Funktionen in den bilateralen Kontakten ergeben sich auch verschiedene Aufgaben der wissenschaftlichen Begleiter.
- e) In der Phase der Erarbeitung des Abschlussberichts hat die Verfasserin dieses Auswertungsteils die analysierten Funktionen der bilateralen Gespräche an die Forscherkollegen rückgemeldet und mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews deren Einschätzungen erhoben.

Die Auswertung der bilateralen Gespräche bezieht sich auf den Aspekt Gestaltung der selben bzw. ihre Funktionen für den Prozess der wissenschaftlichen Begleitung. Eine Analyse der Gesprächsinhalte (in welchem bilateralen Kontakt welche Themen besprochen worden sind) ist erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich, wenn die Beschreibungen der Einzelprojekte abgeschlossen sind. Interessant wäre hier die Frage, welche Aspekte des jeweiligen Beratungsprozesses (wie er in den Abschlussberichten bzw. der Beschreibung

der Musterstrategie dargestellt ist) im Rahmen der bilateralen Gespräche thematisiert worden sind und welche nicht zur Sprache kamen.

2.6.1. Arbeitsstrukturen

In den einzelnen bilateralen Arbeitsbeziehungen fanden, je nach Projektlaufzeit, zwischen 7 und 18 dieser Treffen mit einer Dauer zwischen 2 und 4 Stunden statt.

In der Regel waren an diesen Gesprächen der/ die Berater des Praxisprojekts und die zuständigen beiden Begleitforscher beteiligt. An den Erstkontaktgesprächen, die auch dem Kennenlernen der Einrichtung(en) diente, haben darüber hinaus die Geschäftsführer teilgenommen⁴³. Orte des Treffens waren die Büros der wissenschaftlichen Begleitung genauso wie Räumlichkeiten in den beratenen Einrichtungen und in den Beratungsunternehmen⁴⁴. Die Treffen wurden, bis auf wenige Ausnahmen, von der wissenschaftlichen Begleitung initiiert. Mit der Zeit haben sich in allen bilateralen Arbeitsbeziehungen feste, aber unterschiedliche, Strukturen herausgebildet, was die Gestaltung der Treffen betrifft:

- wie die zu besprechenden Themen ausgehandelt werden,
- in welchem Umfang eine Rekonstruktion des Beratungsprozesses erfolgt,
- ob Analyse- und Reflexionsinstrumente zur Verfügung gestellt werden sollen,
- welche Art des Protokolls hilfreich für alle Beteiligten ist und in welcher Form darauf reagiert wird.

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung

Da das Team der Humboldt-Universität aus 4 Begleitforschern bestand, haben wir uns in der Begleitung der Praxisprojekte für eine Form der Arbeitsteilung entschieden, die beinhaltete, dass jedes Beratungsprojekt einen Begleitforscher als direkten Ansprechpartner zugeordnet bekam und dieser von einem Forscherkollegen unterstützt wurde. Die Kollegen mit den vollen Stellen waren Ansprechpartner für 2 Praxisprojekte und die mit den halben Stellen jeweils für eins. Diese Zuordnung hat ermöglicht,

- dass jeder Berater seinen festen Ansprechpartner im Team der wissenschaftlichen Begleitung hatte und damit alle Informationen zu einem Beratungsprozess an einer Stelle gesammelt wurden,
- dass die Chance auf eine enge und vertrauensvolle Kooperationsbeziehung zwischen dem Berater bzw. dem Beratertandem und dem zuständigen

43 Zeitweilig haben aber auch weitere, in den Prozess involvierte Personen teilgenommen, z.B. in einem Fall derjenigen Mitarbeiterin, die als internes Gegenüber des Beraters fungiert.

44 Von den 9 Beratern im Projektverbund neue Bundesländer sind 5 Mitarbeiter bzw. Inhaber von Beratungsunternehmen.

wissenschaftlichen Begleiter erhöht wurde, weil sich immer dieselben Personen treffen und

- dass der Begleitforscher sich auf einen oder zwei Beratungsprozesse in anderer Intensität einlassen kann, als wenn er zeitgleich alle Prozesse mitverfolgen muss.

Aus der oben beschriebenen Arbeitsteiligkeit in der Begleitung der einzelnen Beratungsprozesse ergeben sich spezielle Anforderungen, was den Aufbau von Verknüpfungsstrukturen betrifft. Das Forscherteam muss für den Austausch von Informationen über die einzelnen Prozesse und die gemeinsame Analyse und Reflexion der Beratungsprozesse einen Rahmen gestalten, der folgende Punkte umfasst:

- ◆ gemeinsame Vorbereitung – Absprachen zu inhaltlichen Schwerpunkten und Gestaltung des bilateralen Gesprächs zwischen den beiden beteiligten Forschern
- ◆ Austausch von Informationen aus den bilateralen Gesprächen
- ◆ Gemeinsame Auswertung, um zu einer geteilten Einschätzung der Prozesse zu gelangen
- ◆ Reflexion der methodischen Gestaltung der bilateralen Gespräche

Wenn vorhanden, wurden die schriftlichen Gesprächsvorbereitungen vorab ausgetauscht und die zuständigen Begleiter haben sich über mögliche thematische Schwerpunkte, die Rollenverteilung in der Gesprächssituation (Moderation, Protokoll, fachl. Input...), die Art der Steuerung der Gesprächssituation und Foci der Beobachtung verständigt. Im Anschluss an die Gespräche haben unterschiedlich intensive Auswertungsgespräche (Reflexion) zwischen den beteiligten Begleitforschern stattgefunden, die sowohl dem Erfassen und Einordnen der inhaltlichen Aussagen der Berater dienten als auch eine Einschätzung der gesamten Gesprächssituation ermöglichten. Dabei ging es unter anderem um folgende Fragen:

- Welche wichtigen Informationen haben wir erhalten?
- Wer hat welche Rolle übernommen und war diese Rollenübernahme angemessen?
- Wer hat die Situation wie gesteuert (Leitung)?
- Wie wurden die angebotenen fachliche Inputs aufgenommen. Waren sie passend, wurden sie gewollt, waren sie gut erklärt,?
- welche Resonanzen hat das Verhalten der Berater bei den Begleiterinnen ausgelöst?⁴⁵

45 Angelehnt an die Arbeiten von Rappe-Giesecke gehen wir davon aus, dass jede Kommunikation Resonanzen beim Gesprächspartner erzeugt und dass die Wahrnehmung eigener Reaktionen auf den

Die Auswertungsgespräche hatten in den Phasen, in denen die Zusammenarbeit als schwierig oder belastend erlebt worden ist, natürlich auch entlastenden Charakter.

Die **Dokumentation** der bilateralen Gespräche erfolgte anhand der Mitschriften aus den Gesprächen, in seltenen Fällen auch als Gedächtnisprotokoll. Es lassen sich folgende Protokollvarianten unterscheiden:

- Stichpunkte über die im Gespräch behandelten Themen (Kurznotiz; sehr selten)
- Zusammenfassung der Informationen zu den Aktivitäten der Berater bzw. der Weiterbildungseinrichtungen (Kurzbericht)
- Wiedergabe des Gesprächsverlaufs mit Markierung, wer Autor einer Äußerung ist - nicht für alle Redebeiträge (Verlaufsprotokoll)
- Verlaufsprotokoll mit Kommentaren der Begleiterinnen. In diese Protokollversion für den internen Gebrauch wurden zusätzlich Bemerkungen, Fragen, Hinweise und Assoziationen der Begleiterinnen zu den protokollierten Äußerungen aufgenommen und stichpunktartig auch die abschließende Reflexionssequenz.

Die dokumentierte Fassung ist an die Berater geschickt worden, um

- a) Transparenz darüber herzustellen, welche Gesichtspunkte von der wissenschaftlichen Begleitung in welcher Form dokumentiert werden,
- b) den Beratern die Möglichkeit zu eröffnen, in ihren Augen unrichtige oder unvollständige Aussagen in den Protokollen zu ergänzen, zu kommentieren oder zu korrigieren,
- c) die Fragen oder Einschätzungen, die die WiB bezüglich der Beratungsprozesse formuliert, als Form des Feedbacks an die Berater zu nutzen.

Die Reaktionsweisen auf die verschickten Protokolle waren sehr unterschiedlich. Viele Rückmeldungen der Berater haben sich, vor allem zu Beginn der Zusammenarbeit, auf den Aspekt der sachlichen Richtigkeit des Dargestellten bezogen. Allerdings sind in mehreren bilateralen Arbeitsbeziehungen auch Beschreibungen im Protokoll des vorhergehenden Gesprächs im folgenden aufgegriffen und diskutiert worden.

In einem bilateralen Gespräch erfolgt eine längere Aushandlung darüber, in welcher Art Protokolle zu erstellen sind und wer Zugriff darauf haben soll. Der Berater äußert die

Gesprächspartner wichtige Hinweise zur Auswertung einer Gesprächssituation liefern kann (vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke im Druck)

Einschätzung, dass „ ‚Protokolle demokratische Instrumente‘ sind, denen alle Beteiligten auch zustimmen müssen..[es handele sich um] kurze inhaltsbezogene Sachstandsberichte; sie dürfen keine subjektiven Wertungen enthalten...“. (D-2,1⁴⁶). Protokolle haben in diesem Verständnis also die Funktion, Ergebnisse von Aushandlungen zu dokumentieren, wie es beispielsweise das Kyoto-Protokoll zum Klimaschutz tut. Folglich muss jedes darin veröffentlichte Wort von allen Beteiligten gebilligt werden. Die Vorstellung, Protokolle könnten als Einladung zu einer Diskussion über die unterschiedlichen Deutungen der Berater und der wissenschaftlichen Begleiter fungieren oder seien als Feedback- Instrument zu nutzen, geht von einem völlig anderen Verständnis der Funktion von Protokollen aus.

In einem anderen bilateralen Kontakt hat der Berater die Protokolle, v.a. zu Anfang der Arbeitsbeziehung, intensiv genutzt, um mit der wissenschaftlichen Begleitung in einen Dialog zu treten. Er hat nicht nur „unrichtige“ Aussagen korrigiert, sondern auch beschriebene Sachverhalte ergänzend erläutert und den Interpretationen des Begleitforschers seine eigenen Deutungen entgegenstellt, was in einigen Fällen als deutlicher Widerspruch erscheint „das habe ich so nicht gesagt!“ (B-3k,S. 11) aber mehrfach auch als Einladung zu einem Dialog zu lesen ist. „Darüber, wo der Beratungsprozess die interne Strukturproblematik reproduziert...müssten wir noch reden“ (B-3k, S.14).

Wenn die Protokolle der Geschäftsleitung oder anderen Prozessbeteiligten zur Verfügung gestellt werden müssen, was vermutet werden kann, da das Thema „Vertraulichkeit der Protokolle“ sowohl in mehreren bilateralen Gesprächen als auch im Rahmen der Innovationsberatertreffen⁴⁷ verhandelt worden ist, wird der Berater sie kaum als Reflexionsangebot nutzen, sondern vielmehr darauf achten, ob sich kritischen Aussagen darin befinden oder Tabuthemen berührt werden.

Sollen Protokolle in einem Begleitprozess als Kommunikationsmedium und Feedback-Instrument genutzt werden, ist es wichtig,

46 Die Protokolle der bilateralen Gespräche sind in der Form kodiert, dass der Großbuchstabe für den jeweiligen Beratungsprozess steht und die Zahl für das zugrundeliegende Gespräch. Da den Beratern zu Beginn der Aufzeichnungen der bilateralen Gespräche Vertraulichkeit zugesagt worden ist, liegen die Gesprächsprotokolle dem Team der wissenschaftlichen Begleitung der HUB vor und werden diesem Bericht nicht beigelegt.

47 Das Thema Vertraulichkeit der Protokolle wurde auch im Rahmen des 8. IB-Treffens im Januar 2002 verhandelt. Im 3. Zwischenbericht der WiB wird diese Aushandlung als wichtiger Teil der „norming“-Phase des Gruppenprozesses ausgedeutet (vgl. 3. Zwischenbericht Pkt.3.5 – Unterpunkt: Konfliktsituationen und Aushandlung von Regeln).

- eine Übereinkunft über ihre Funktion zu erzielen (dokumentieren sie Verhandlungsergebnisse oder dienen sie als Gesprächsangebot?),
- eine Trennung zwischen Darstellungen für den Auftraggeber und Mitschriften von Diskussionsprozessen, die nur den Gesprächsbeteiligten zur Verfügung stehen, zu vereinbaren,
- eine Verständigung über Sinn und Zweck von Feedback in Begleitforschungsprozessen zu erreichen und
- dafür zu werben, dass die Berater die Protokolle auch gegenlesen und schriftlich kommentieren.

Gemeinsame Auswertung im Team - der Forschungsaspekt

Hatten wir anfangs versucht, den Teamkollegen die Informationen aus den bilateralen Kontakten in Form eines Berichts aus dem Feld möglichst unmittelbar zur Verfügung zu stellen⁴⁸, so mussten wir feststellen, dass die Auseinandersetzung mit detaillierten Informationen aus 6 verschiedenen Beratungsprozessen überfordernd wirkt. Deshalb sind wir dazu übergegangen, im Team in größeren zeitlichen Abständen zusammenfassende Darstellungen und Einschätzungen des zuständigen wissenschaftlichen Begleiters über sein Beratungsprojekt zu diskutieren, die z.B. für ein von den Beratern eingefordertes Feedback oder zur Vorbereitung der Zwischenbilanzgespräche erstellt wurden.

Die Auseinandersetzung mit der methodische Gestaltung der einzelnen bilateralen Kontakte wurde eher durch konfliktträchtige Phasen im Verlauf des jeweiligen bilateralen Begleitprozesses ausgelöst.

Querliegende Forschungsfragen, die vergleichend die Umsetzung/ Realisierung / Gestaltung einzelner Aspekte in allen am Projekt beteiligten Beratungsprozessen bzw. den beratenen Weiterbildungseinrichtungen erfassen sollen, machen es dann aber doch erforderlich, dass der mit dieser Frage befasste Forscher über die notwendigen Detailinformationen aus allen Beratungsprozessen verfügt. (Ein Beispiel für eine solche querliegende Frage ist: Wie wird der Prozess der Angebotsentwicklung in der beteiligten Einrichtung realisiert und welche Art von Angeboten entsteht dabei?) Entweder muss der Begleitforscher jetzt alle vorhandenen Protokolle durcharbeiten, um an diese spezifischen Informationen zu gelangen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass jedes Mitglied des Forscherteams als Zuarbeit einen Kurzbericht über die Vorgehensweise in der von ihm begleiteten Weiterbildungseinrichtung verfasst.

48 wie es auch von Brödel in seiner Beschreibung des „Verlaufsgesprächs“ dargestellt wird (vgl. Brödel 2005)

Eine **veränderte Auswertungspraxis** kann dadurch entstehen, dass beispielsweise die bilateralen Gespräche in anderer Form im Team besprochen werden:

a) als Diskussion über Texte (Mitschriften)

Mehrere Mitschriften über die bilateralen Gespräche eines Beratungsprojektes werden von den Kollegen des Verfassers gegengelesen und kommentiert. Die Anmerkungen beziehen sich auf

- „Überschriften finden“, d.h. die wichtigen Themen des Gesprächs herausfinden bzw. dem Text ein Motto geben und
- Assoziationen, Gefühle etc, die beim Lesen des Textes entstehen, notieren

(Vorgehensweise angelehnt an Mruck/Mey 1999)

Die Reflexion im Team der wissenschaftlichen Begleitung kann sich auf unterschiedliche Aspekte der bilateralen Gespräche beziehen

→ auf Inhalte und Themen der bilateralen Gespräche

→ auf die Art der Gestaltung der bilateralen Gespräche (methodische Reflexion)

→ auf die Art der Dokumentation (methodische Reflexion)

a) Als Fallarbeit

Der wissenschaftliche Begleiter stellt den von ihm begleiteten Beratungs- bzw. Veränderungsprozess dar und die Kollegen diskutieren den Fall entlang der methodischen Einzelschritte, wie sie in der kollegialen Beratung dargestellt sind

(vgl. z. B. Lippmann 2004)

→ hier bezieht sich die Reflexion auf den Prozessverlauf (des Beratungsprozesses, nicht des Begleitprozesses)

2.6.2. Funktionen der bilateralen Gespräche

Nach Ablauf des ersten Projektjahres hatten wir im Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Ablauf und zur Funktion der bilateralen Gespräche folgendes formuliert :

„Diese Gespräche finden nach Bedarf der Innovationsberater oder der wissenschaftlichen Begleitung statt. Sie dienen der vertiefenden Besprechung bestimmter Aspekte der Beratung, der Unterstützung beim Vorgehen, der Einrichtungsanalyse sowie dem Nachvollzug des Prozessverlaufs. Die Gesprächsinhalte ergeben sich aus dem aktuellen Prozess. In diesen Gesprächen kann spezifisch und zeitnah auf die einzelnen Ansprüche der Beteiligten eingegangen werden.“(Götz, Hartmann, Weber 2003, S.54f.)

Die Erfahrungen der vierjährigen Projektlaufzeit erlauben eine Ausdifferenzierung der Funktionen der bilateralen Gespräche und der daraus resultierenden Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung, so dass sich jetzt folgende Funktionen unterscheiden lassen:

2.6.2.1. Prozessrekonstruktion/ Datensammlung

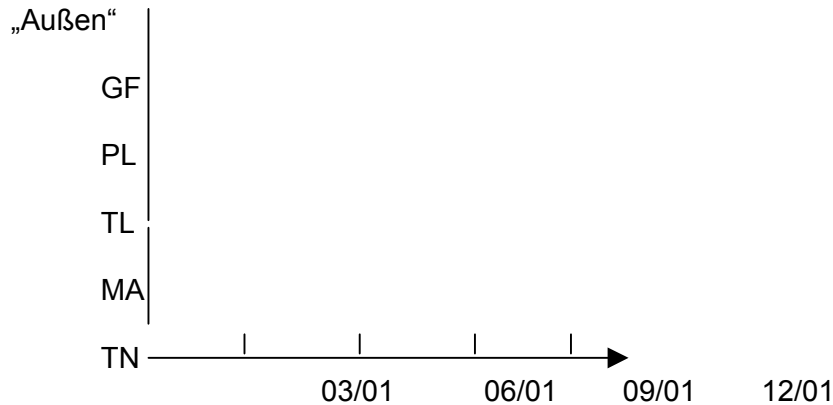
- a) Dokumentation des Beratungsverlaufs
- b) Berater als Informanten über die Situation in den Weiterbildungseinrichtungen nutzen

Es gibt keinen formulierten Auftrag an die Berater, ihre Prozessschritte zu dokumentieren, so dass diese Aufgabe in sehr unterschiedlichem Umfang wahrgenommen wird. Ein Teil der Berater stellt der wissenschaftlichen Begleitung Protokolle jedes Arbeitstreffens und zusätzliche Materialien, Broschüren, Interviewleitfäden etc. zur Verfügung. Ein anderer Teil erfasst als Teil seiner individuellen Dokumentation Ergebnisse seiner Arbeitsschritte, aber z.B. nicht die methodische Vorgehensweise. Die Rekonstruktion der Aktivitäten der Berater stellt in allen bilateralen Gesprächen eine wichtige Funktion dar, die aber sehr unterschiedlich gestaltet sein kann. Es lassen sich idealtypisch die folgenden Varianten unterscheiden:

- kurzer Bericht über die derzeitigen Aktivitäten als Teil des Tagesordnungspunkts „Stand der Arbeit“
- ausführliche Darstellung und Diskussion wichtiger Prozessschritte (wie z.B. Mitarbeiterbefragung, Durchführung thematischer Workshops...), die auch durch Nachfragen der Begleitforscher entstanden sind
- systematische Erfassung einzelner thematischer Schwerpunkte oder längerer Prozessphasen unter Zuhilfenahme von theoretischen Modellen oder Reflexionsinstrumenten. Als Beispiel ist hier die Rekonstruktion des Beratungsprozesses nach Ablauf der ersten 2 Jahre angeführt.

Rekonstruktion des Verlaufs beraterischer Aktivitäten

(je eine Pinwand zur Darstellung eines Jahres vorbereiten: auf der x-Achse werden die Quartale abgetragen und auf der y-Achse die Ebenen der Unternehmenshierarchie):



Arbeitsschritte:

- A) Aktivitäten (auf Kärtchen) sammeln. Pro Aktivität eine Karte.
= welche Aktivität wurde zu welchem Zeitpunkt begonnen?
- B) Karte anpinnen auf der Ebene der hauptsächlich Beteiligten
= wer ist beteiligt (auf Karte vermerken)?
- C) Waren die Berater initiativ oder angefragt? Und von wem?
= Grad der Berateraktivität
Initiator einer Aktivität bekommt einen roten Klebepunkt

Ergebnis:

- Überblick gewinnen – Verlaufsrekonstruktion
⇒ Vollständigkeit ist nötig!!!
- Welche Ebenen sind stärker, welche weniger stark einbezogen?
- Welche Aktivitäten sind von den Beratern initiiert,
zu welchen wurden sie dazugezogen und von wem?

Aus der Perspektive der Berater muss jede Form der Prozessrekonstruktion auch der Vergewisserung über das eigene Handeln dienen, denn an einer Sammlung von Daten haben sie, anders als die Begleitforscher, kein genuines Interesse. Indem die Berater den Begleitforschern ihr Vorgehen erläutern, können sie sich die Begründungen für ihre, im Prozess zeitweilig auch intuitiv getroffenen Entscheidungen vergegenwärtigen. Nachfragen der Forscher lösen möglicherweise weitere Klärungsschritte aus. So erfolgt im Prozess der

Rekonstruktion auch eine Explizierung impliziten Handlungswissens der Berater. Die Zusammenschau von einzelnen Prozessschritten in einer Übersicht ermöglicht Erkenntnisse über das Zusammenwirken von Faktoren und die Zeitdauer, die einzelne Veränderungsvorhaben von ihrer Initiierung bis zur Umsetzung brauchen (wie in dem geschilderten Beispiel geschehen).

Der Übergang von der Funktion der Prozessrekonstruktion zur Funktion reflexive Prozessbegleitung ist bei diesem Vorgehen fließend.

Aus der Perspektive der Begleitforscher scheint in der Funktion Prozessrekonstruktion ein Dilemma auf.

Am Beispiel aus dem bilateralen Kontakt A: die Rekonstruktion von beraterischen Aktivitäten über den Verlauf der ersten 2 Jahre (in der oben beschriebenen Form) ist unter der Fragestellung erfolgt, wann die Aktivität begonnen wurde, auf welcher Ebene der Einrichtung (das heißt, unter wessen hauptsächlicher Beteiligung: Geschäftsführung, erste und zweite Führungsebene, Mitarbeiter, Teilnehmer) eine Aktivität ansetzte und wer sie initiierte. Für die Begleitforscherin war der interessante Auswertungsgesichtspunkt hierbei, festzustellen, ob alle Organisationsmitglieder in den Veränderungsprozess involviert sind und zu welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang die Teilnehmenden in den Maßnahmen einbezogen wurden.

Die Rekonstruktion der Aktivitäten und ihre zeitliche Einordnung erwies sich als ein zeitaufwendiges und komplexes Vorhaben, welches zwei Gesprächstermine in Anspruch nahm und engagierte Diskussionen der Berater auslöste. Die Auswertungsgesichtspunkte wurden dabei allerdings nicht erörtert (vgl. A-10, A-11). Die Sammlung von Daten erfordert Ressourcen, die dann der Verfolgung von Forschungsfragestellungen, aber auch der gemeinsamen Reflexion fehlen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Aufgabe, den Prozess zu dokumentieren und der Anforderung nach Prozessbegleitung (und Einschätzung/ fachl. Systematisierung) nicht gleichzeitig entsprochen werden kann. Beide Tätigkeiten folgen m.E. differenten „dominanten Handlungsmustern“. Die Prozessdokumentation verlangt vom Forscher die möglichst vollständige, systematische und präzise Erfassung von Daten. Die Systematik ist dabei in Bezug auf die Forschungsfragestellung gewählt. In der Gesprächssituation geht es also darum, dass der Berater möglichst umfassend -aber an den Auswertungsfragen orientiert- Auskunft gibt. Demgegenüber folgt reflexive Prozessbegleitung oder auch Beratung in der Auswahl der Gesprächsthemen dem inhaltlichen Anliegen des Beratenen. Das geltende Relevanzkriterium ist hierbei, dass das Gespräch hilfreich für die Problemlösung zu sein hat.

Die auf diese Weise entstehenden Daten lassen sich auch beforschen, folgen aber keiner forschungslogischen Systematik.

Im Arbeitszusammenhang des Instituts für Arbeit und Technik (IAT) ist die konzeptionelle Fundierung des Zusammengehens von Forschung, Entwicklung und Erprobung, wie die Autoren ihre Konzeption nennen, ausführlich diskutiert worden (vgl. Kilper/Latniak/Schmidt-Dilcher 2000; Latniak 2003 und ders. 2004). Die Autoren beschreiben einen Spagat zwischen Forschen und Beraten, der aus strukturellen Unverträglichkeiten zwischen Beratung und Forschung entsteht (Differenzen zeigen sich u.a. in den Aspekten Rollenzuschreibung an Berater und Forscher; Generierung von Daten und Umgang mit diesen Daten, Erfolgskriterien von Forschungs- und Beratungsprozessen.....).. Den „produktiven Nutzen des Spannungsverhältnisses“ sehen sie dann gegeben, wenn die Explizierung des impliziten Wissens des Beraters gelingt und das Forschungsprojekt als Modell für praktische Veränderungen genutzt wird (vgl. Kilper/Latniak/Schmidt-Dilcher 2000). Als Voraussetzung für das Gelingen verweisen sie auf die nötige Rollentrennung zwischen Beratung und Forschung, die Forschungsarbeit in Projektteams und die Unterstützung durch eine externe Projektbegleitung oder professionelle Supervision (vgl. ebd.)

2.6.2.2. Reflexive Prozessbegleitung des Beratungsprozesses

Wie schon oben angeführt, lässt sich ein fließender Übergang zwischen den Funktionen Prozessrekonstruktion und reflexive Prozessbegleitung konstatieren.

In den bilateralen Gesprächen sind mehrere Varianten der Gestaltung dieser reflexiven Kommunikationsstrukturen zu finden:

- Die Begleitforscher formulieren Nachfragen zu einzelnen Aspekten vorliegender Berichte des Beraters, auf die der Textverfasser mit weitergehenden Ausdeutungen reagiert („was bedeute es, wenn sich der (Beratungs- [KG])Auftrag wiederholt ändert...“ (F-7,2).
- Es entstehen Diskussionen über die Rolle, die der Berater im Rahmen von Veranstaltungen seines Klientensystems übernehmen kann (vgl. E-8, D-5).
- Der Gesprächsverlauf ist überwiegend reflexiv. Es lässt sich kaum eine Trennung in Berichtsphase und Phase des Reflektierens vollziehen, sondern das Berichten, Nachfragen, Ausdeuten und die Diskussion dieser Deutungen gehen fließend ineinander über. (Vgl. C-3)
- Die Reflexion erfolgt unter Zuhilfenahmen von Modellen und Instrumenten. Der Unterschied zu dem oben ausgeführten Beispiel der Prozessrekonstruktion besteht darin, dass das Instrument eingesetzt wird, weil der Berater ein Klärungsanliegen hat (und nicht, weil der Begleitforscher Informationen gewinnen will).

Reflexive Prozessbegleitung ist eine supervisorische Funktion, die der Selbstklärung der Berater dienen soll. Als problematisch für die Nutzung dieser Funktion in der Zusammenarbeit von Begleitforschern und Beratern ist m.E. die Tatsache anzusehen, dass die Berater ihren „Supervisor“ nicht gewählt haben, – das ist aber eine Voraussetzung für das Zustandekommen einer Supervisionsbeziehung. Weder ist bei allen Beratern ein Anliegen nach Reflexion der eigenen Tätigkeit zu vermuten, noch muss der zuständige Begleitforscher das geeignete Gegenüber für diese Reflexion sein. In wie weit die Berater dieses Reflexionsangebot annehmen, hat außerdem mit ihrer Deutung der Gesprächssituation zu tun. (In einem Begleitprozess haben die Berater die Situation von Anfang bis zum Schluss als „Rapport-Geben“ (A-3) oder ausgefragt werden (A-15) gedeutet und sich folglich nicht auf die reflexive Funktion in dieser Zusammenarbeit eingelassen.) Darüber hinaus bestand anfangs der nicht unberechtigte Verdacht, dass die Begleitforscher im Rahmen ihres Evaluierungsauftrages die Berater kontrollieren würden, was einer supervisorischen Begleitung entgegensteht.

In fast allen bilateralen Arbeitsbeziehungen konnten die anfänglichen Bedenken im Laufe der Zusammenarbeit durch den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ausgeräumt werden, so dass zunehmend reflexives Arbeiten möglich war.

2.6.2.3. Feedback

In Abgrenzung zu der Aufgabe der Begleitforscher, im Rahmen von reflexiver Prozessbegleitung ihre Einschätzungen und Ausdeutungen zur Verfügung zu stellen, beschreibt die Funktion Feedback eine in der Regel vorher ausgearbeitete, systematische Rückkopplung von (Teil-) Ergebnissen des Auswertungsprozesses der wissenschaftlichen Begleitung an die Berater. Diese Rückmeldung soll nicht nur sicherstellen, dass den „Beforschten“ die Beobachtungen und Interpretationen der Forscher transparent sind und sie sich dazu verhalten können, sondern auch, dass sie diese Beschreibungen für ihren eigenen Erkenntnisprozess nutzen können. Obwohl Feedback in mehreren bilateralen Arbeitsbeziehungen eingefordert worden ist, bleibt der Umgang damit häufig schwierig. In der Auswertung eines bilateralen Gesprächs beschreibt die Begleitforscherin, dass die Berater die Einrichtung „verteidigen“ (vgl. D-5). In der abschließenden Reflexion vermutet sie, dass ein Loyalitätskonflikt entsteht, wenn die Berater mit negativen Einschätzungen über die Einrichtung konfrontiert sind. M.E. ist der lernförderliche Umgang mit Feedback eine Kompetenz, die im Prozess erworben werden muss und deren Erwerb auch davon abhängig ist, wie die wissenschaftliche Begleitung ihrerseits mit Rückmeldungen der Berater umgeht.

2.6.2.4. Qualifizierung

Die Qualifizierungsfunktion ist in den Begleitprozessen implizit natürlich dadurch gegeben, dass durch die Beschreibung des eigenen Beratungshandeln und die gemeinsame Reflexion dieses Vorgehens implizite Wissensbestände expliziert werden und durch die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Beratungsprozessen der Blick für diese Tätigkeit geschärft wird. Darüber hinaus haben die Begleitforscher in einigen Fällen auf Fachliteratur und Fortbildungsangebote hingewiesen. Explizite Qualifizierung im Sinne von fachlichen inputs hat demgegenüber selten stattgefunden (vgl. E-8). Möglicherweise passen Expertenvorträge auch nicht in ein Setting gemeinsamer Reflexion.

Prozessreflexion (bezogen auf die Gestaltung der bilateralen Gespräche)

Aushandlungen über die Funktion und Gestaltung sowie über mögliche Inhalte der bilateralen Gespräche waren ein Teil des Begleitprozesses. Im Vordergrund stand die Klärung der Rollen und Aufgaben der Prozessbeteiligten und die Frage, welche Themen in diesem Rahmen verhandelt werden .

Eine gemeinsame Auswertung der Einschätzung von bilateralen Gesprächen, ihrer Funktion im Begleitforschungsprozess und ihrer Nützlichkeit als Unterstützung der Berater ist für einen bilateralen Kontakt dokumentiert. Im Rahmen eines gegenseitigen Feedbacks von Beratern und Begleitforschern benennen die Berater, welche Aspekte dieses Arbeitskontaktes sie als besonders hilfreich empfunden haben (methodische Hinweise zur Vorbereitung von Mitarbeitergesprächen, Gespräch über die Rolle von Arbeitsgruppenleitern, Feedback auf den Prozess (vgl. D-6)).

Die Funktion der bilateralen Gespräche sehen sie im Unterschied zu den Innovationsberatertreffen darin, dass der bilaterale Kontakt „einen geschützten Rahmen bietet, in dem man mehr sagen kann“(D-8,8).

2.6.2.5. Fazit

Die Auswertung der Ausgestaltung der bilateralen Gespräche hat gezeigt, dass die Berater divergierende Interessenlagen und individuelle Bedarfe nach Klärung und Support mitbringen, zu deren Bearbeitung sie sich in den bilateralen Kontakten die ihnen entsprechende Unterstützung holen. Somit erfüllt diese Arbeitsform eine komplementäre Funktion zu den Innovationsberatertreffen

Wie sich in den im Rahmen der Analyse von Funktionen der bilateralen Gespräche aufscheinenden Problemstellungen zeigt, ist die Gestaltung reflexiver Strukturen eine komplexe Aufgabenstellung, die an die beteiligten Begleitforscher und Berater gleichermaßen hohe Anforderungen stellt.

Wenn wir mit Schäffter (2003) Reflexion als Selbstbezüglichkeit verstehen⁴⁹, dann bedeutet Begleitforschung reflexiv zu fassen, dass ein hohes Maß an Selbstbeobachtung erforderlich ist, weil die Beschreibung und Analyse des eigenen Vorgehens ein konstitutives Merkmal dieses Forschungsansatzes ist.

3. Das Unterstützungssystem in der Variante Alte Bundesländer

3.1. Konzeptionelle Klärung

Die Entwicklung, Gestaltung und Auswertung eines „Unterstützungssystems“ für die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung durch Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung sowie für die **Innovationsberater** selber ist der zentrale Gegenstand des Verbundprojekts LiWe 4.1. In diesem Kapitel steht die Entwicklung, Gestaltung und Auswertung der Ergebnisse im Mittelpunkt, die sich auf das Unterstützungssystem für die Innovationsberater beziehen. Sowohl von der Projektleitung/Quem als auch von der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung sind diese Prozesse als zentrale Aufgabe der „wissenschaftlichen Supporter“ beschrieben worden.

Die notwendig werdende konzeptionelle Engführung des sehr weiten und vieldeutigen Begriffs „Unterstützungssystem“ wird im folgenden beschrieben und auf die spezifische Situation des Teilprojektverbundes ABL bezogen. Danach erfolgt eine fokussierte Prozessbeschreibung der Ausgestaltung des Unterstützungssystems und eine Analyse und Reflexion der einzelnen Elemente.

Die Konsequenzen für die **Professionalisierung pädagogischer Organisationsberatung** unter den Bedingungen notwendiger Innovationen von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext zieloffener Transformation mit dem Ziel der Gestaltung von immer stärker selbst organisierten Lernkulturen werden am Ende dieses Kapitels entwickelt. Dabei wird auf die Notwendigkeit der Kombination von „Verlaufsbegleitung“, der spezifischen Variante von Fallberatung, die sich im Prozess herausdifferenziert hat und der Bearbeitung und Reflexion von „Kernthemen“ in einer „community of practice“ hingewiesen.

49 und nicht: die WiB reflektiert über die Vorgehensweise der Berater und umgekehrt, wie in Jutzi; Müller u.a. Report 50, 25

3.1.1. Die Erwartungen des Auftraggebers ABWF/LiWe

In der Programmatik von LiWe 4.1. ist einer der zentralen Begriffe das „**Unterstützungssystem**“, das innovative Organisationsberatung ermöglicht und praktisch untermauert, und das konzipiert ist als Wechselspiel zwischen Gestaltern interner Personal- und Organisationsentwicklung, den externen Innovationsberatern und den wissenschaftlichen Begleitern. Als eine mögliche Zielsetzung galt dabei, **innovative Organisationsberatung zu professionalisieren**.

Der projekt- bzw. verbundspezifische Kontext bestand in einer Konzeption von Handlungsforschung, die als partizipativ, kommunikativ, interaktiv und reflexiv gekennzeichnet wurde.

Handlungsforschung verfolgt die Ziele, „praktische Situationen in einem **Suchprozess** problemerschließend zu erforschen, zu analysieren und zu gestalten und so mit wissenschaftlicher Hilfestellung progressive Entwicklungen zu unterstützen, praktische Lösungsmodelle zu erproben und zu realisieren, die Veränderungsprozesse nachhaltig zu etablieren und neue Erkenntnisse zu gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen zu gewinnen“. Dabei sollten sich Alltags- und wissenschaftliches Wissen verbinden und die unterschiedlichen Akteure im Rahmen einer produktiven Arbeitsteilung ihre unterschiedlichen Kompetenzen einbringen. Charakterisiert werden die Rolle der Berater und die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung folgendermaßen:

„**Der Berater** (Innovations-, Personal-, Lernberater) moderiert, initiiert, vermittelt und koordiniert das konkrete Entwicklungsvorhaben im Feld der beruflichen Weiterbildung (gestaltend) und dokumentiert mit verschiedenen Methoden der empirischen Sozialforschung den Verlauf des Veränderungsprozesses (forschend). Den Partnern in den Entwicklungsvorhaben bietet er einen Reflexionshintergrund für die Überprüfung und Modifizierung der Umsetzungsstrategie und schafft eine Plattform (Steuerungsgruppe, Entwicklungsgruppe, Produktentwicklungsteam) für den Veränderungsprozess.

Die wissenschaftliche Begleitung bringt bekanntes Wissen (Theorien, Erklärungsansätze) in den Veränderungsprozess über Diskurse mit den Beratern ein, bietet sozialwissenschaftliche Instrumentarien und Methoden an, vergleicht fallbezogen den Entwicklungsverlauf, spiegelt den Beratern die Erkenntnisse zurück und evaluiert die Umsetzung der Vorhaben. Aus der Prozessbegleitung und Analyse werden feldbezogen neue Erkenntnisse für Praxisgestaltung und Wissenschaft abgeleitet⁵⁰.

Die Gestaltungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitungen besteht „im Aufbau eines Unterstützungs- und Reflexionssystems für das Beraternetzwerk, das der Förderung von

50 vgl. www.abwf.de, Ansätze von Handlungsforschung in den Gestaltungsprojekten – Diskurse zwischen forschen und gestalten

selbst organisierten Lernprozessen auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene dient“⁵¹.

3.1.2. Die konzeptionellen Vorgaben des Designs der wissenschaftlichen Begleitung

Was oben für alle Projekte im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ formuliert wird, hat für den Projektverbund „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ eine Konkretisierung in der Form des Begleitforschungsdesigns erfahren. Dort wird die **Dienstleistungsfunktion** der wissenschaftlichen Begleitung in fünf Funktionen konkretisiert: „Expertenberatung: Sie bietet fachlich-thematisch wie methodisch den Rahmen zu einer partizipatorisch angelegten Klärung der Programmziele (z.B. Input zum Begriffsverständnis selbstorganisierten Lernens, zu Kategorien und Instrumenten erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse oder zu Konzepten des Organisationslernens und der Organisationsberatung) und Unterstützung bei der Generierung von konkreten Teilzielen auf der Ebene von Einzelvorhaben. Dies beinhaltet gegebenenfalls auch wissenschaftlich begründete Programmkritik, bleibt als Unterstützungssystem wissenschaftlicher Dienstleistung im Prinzip aber den politischen Entwicklungszielen verpflichtet und daher programmimmanent.

- Vermittlungsfunktion: Sie unterstützt die Rückkoppelung der Zielklärung auf der Ebene der Einzelvorhaben auf die Ebene des Gesamtprogramms.
- Supportfunktion: sie unterstützt den Entwicklungsprozess in den Teilvorhaben im Rahmen der auszudeutenden Programmziele durch Beratung und Einsatz institutionstheoretischer Reflexionsinstrumente.
- Evaluation und Forschung: sie bietet den Rahmen für projektbegleitende Dokumentation und problembezogene Auswertung (Fallstudien).
- Qualifizierung für reflexive Verfahren: Sie bietet Verfahren und Arbeitsweisen, in denen die Programmziele auch auf der Ebene der Projektmitarbeiter realisiert werden und somit eine paradigmatische Vorbildfunktion erhalten (z.B. kommunikative Verfahren der Prozesssteuerung, Berücksichtigung von Prinzipien professioneller Beratung im Verhältnis zu der Gruppe der Innovationsberater⁵².

Die aufgezählten Dienstleistungsfunktionen der wissenschaftlichen Begleitung sind typisch für die Begleitung einer bildungspolitisch motivierten Programmstruktur und umgreifen

51 ebd.

52 O. Schäffter; Das Konzept „Lernkaskade“. Ein wissenschaftliches Supportsystem zur Förderung institutioneller Suchbewegungen, Manuskript November 2002, S. 11-12

sowohl die Funktionen der wissenschaftlichen Leitung als auch die Funktionen des - zur Unterscheidung so genannten - wissenschaftlichen Supporter Teams, sie richten sich an den Programmkontext „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ insgesamt wie auch an den Programmbereich LIWE und an die Innovationsberater und Weiterbildungseinrichtungen im Verbund.

Eine Konkretisierung für die wissenschaftliche Begleitung im Bereich des Verbundprojekts „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit...“ erfolgte durch die folgenden Stichworte:

- Unterstützung für offene Suchbewegungen als organisationale Lernprozesse
- Organisationstheoretisch fundierte Begleitforschung zum Strukturwandel
- Fachliche Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben
- Theoriegeleitete Dokumentierung des Projektverlaufs
- Projektbegleitende (Selbst)Qualifizierung der Innovationsberater und Klärung des Tätigkeitsprofils als exemplarische Kompetenzentwicklung
- Ermöglichung von kollegialer Praxisberatung und problemorientierter Supervision⁵³

Eine weitere konzeptionelle Klärungsstufe - und eine Differenzierung der Funktion, des Rollenverständnisses und Zuständigkeiten sowie der Gestaltungsaufgaben von wiss. Leitung und wiss. Supporter Team - wurde durch die Aufgabenbeschreibung im „**Lernkaskadenmodell**“ erreicht.

Als **Funktion, Rollenverständnis und Zuständigkeit des Supporter Teams** wird formuliert: „Konzeptionelle Unterstützung, fachliche Koordination und problembezogene Prozessbegleitung für die Innovationsberater, Sicherung der Dokumentation und wissenschaftlichen Evaluation, Gewährleistung transparenter Rahmenbedingungen und Klärung der Entwicklungsprozesse in Bezug auf die praktizierten Beratungsstrategien“ (...) „Der wissenschaftliche Support bietet einen konzeptionellen Rahmen für die von den Innovationsberatern durchgeführten Beratungsvorhaben, er greift nicht unmittelbar in ihre Beratungstätigkeit ein, sondern bietet ihnen einen reflexiven Rahmen, in dem die fachliche Klärung und Vergleich der praktizierten Beratungsansätze sowie der Erfahrungsaustausch im Berater-Team in methodisch gesicherter Form möglich wird“⁵⁴.

Die Gestaltungsaufgaben des Supporter Teams wurden beschrieben als:

- Entwicklung, Vermittlung und Präsentation eines konzeptionellen Rahmens zur Unterstützung von OE/PE Prozessen in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung
- Klärung und Vereinbarung von Prinzipien, Verfahren und Verläufen erwachsenenpädagogisch strukturierter Organisationsberatung (Entscheidung für adäquate Beratungsmodelle)

53 a.a.O. S.13

54 a.a.O. S.16

- Konzeptionelle Beratung und problembezogene Begleitung der Innovationsberater bei deren Beratungsverläufen
- Supervision des Teams der Innovationsberater unter Fokus auf typische Probleme der Beratung von pädagogischen Organisationen
- Konzipierung, Organisation und Durchführung einer praxisbegleitenden, kollegialen Fortbildung für Innovationsberater (Beratungskonzepte, erwachsenenpädagogische Organisationsanalyse, leitfragengesteuerte Dokumentation von Prozessverläufen
- Auswertung der Dokumentationen aus der Praxis der Innovationsberater in Form von Prozessanalysen, Fallstudien und Vergleichsstudien⁵⁵.

Dieses Konzept der wissenschaftlichen Begleitung, das sich inhaltlich auf eine Theorie struktureller Transformation bezieht und den Strukturierungsverlauf einer zieloffenen Transformation (Schäffter 2001) zugrunde legt, verfügte zwar über die Form der - zu Beginn „**Lernkaskade**“ genannten - Struktur über ein Zusammenhangsmodell der verschiedenen Handlungsebenen und Akteure im Verbund, aber nicht über eine explizite **Prozesstheorie** und dementsprechend auch nicht über eine **Prozessstrategie** des Handelns der wiss. Supporter.

Im Kontext des Projektverbundes waren zwei Grundelemente der Interaktion von wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern verpflichtend festgelegt: Zum einen die regelmäßig stattfindenden und verpflichtenden **Treffen von Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung**, zum anderen die „**bilateralen**“ **Gespräche** zwischen Beratern eines Teilprojekts und zuständigen wissenschaftlichen Begleitungen.

In welcher Form aus diesen Elementen aber ein „Unterstützungs- und Reflexionssystem für das Beraternetzwerk, das der Förderung von selbstorganisierten Lernprozessen auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene dient“ aufgebaut werden kann, war genau ein Teil des Gestaltungsauftrags der wissenschaftlichen Begleitung. Die wissenschaftliche Begleitung hatte die Aufgabe, das Unterstützungssystem zu klären, umzusetzen, zu beschreiben und im Hinblick auf die daraus zu entwickelnden Forschungs- und Gestaltungsfragen zu interpretieren.

3.1.3. Professionalisierungsbedarf pädagogischer Organisationsberatung

Die Prozessstrategie hatte die konzeptionellen Bedingungen des Projektverbundes 4.1. zu berücksichtigen: Die zentrale Entscheidung des Bereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ für den Projektverbund „Personal- und Organisationsentwicklung“ hatte darin bestanden, Organisationsveränderungen als offene Such- und Entwicklungsprozesse aufzufassen und als weitere Rahmenbedingung lediglich

55 a.a.O. S.16f

die strukturelle Vielfalt beruflicher Weiterbildungseinrichtungen zu berücksichtigen. Damit wurde implizit einem **Professionalisierungsbedarf** **pädagogischer Organisationsberatung** begegnet.

Dabei galten die konzeptionellen Bedingungen: Aufgefordert zur Teilnahme waren Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, die ihre Organisationsentwicklung in Form selbst definierter Veränderungsvorhaben konkretisieren konnten⁵⁶ und zur Kooperation untereinander in einem Verbund der Projekte sowie mit der wissenschaftlichen Begleitung bereit waren. Diejenigen Projekte, die zum Projekt zugelassen wurden, erhielten Personalkostenzuschüsse für so genannte „Innovationsberater“, die die Einrichtung über eine maximale Dauer von vier Jahren begleiten. Sowohl die Einrichtungen als auch die Innovationsberater konnten ihr jeweiliges Pendant im Rahmen des Bewerbungsverfahrens mit vorschlagen.

Es wurden also von der Projektleitung weder bestimmte Konzepte der Organisationsveränderung verlangt noch gab es Einschränkungen bei den Orientierungen von Organisationsberatung und deren Umsetzung. Innovationsberatung definierte sich von Seiten des Projekts also auch nicht in Anlehnung an bestimmte Praxen bzw. Schulen von Organisationsberatung, sondern lediglich durch die Zielperspektive einer Organisations- und Lernkulturveränderung, die jeweils im Hinblick auf konkrete Organisationen im Sinne eines selbst definierten Projekts beschrieben wurde. Es wurde lediglich von einem prozessualen Entwicklungs- und Beratungsverständnis mit explorativer Grundintention ausgegangen. Innovationsberatung hatte die „unbequeme“ Freiheit, Ziele und Verfahren der angestrebten Organisationsveränderung selbst zu definieren, zu organisieren und im Prozessverlauf zu redefinieren.

In der Beschäftigung mit den einzelnen Vorhaben wurde deutlich, dass die Art der Projektarchitektur, die Art und Weise des Zustandekommens der „Tandems“ von Beratern und Einrichtungen, die Ziele und Methoden der angestrebten Organisationsveränderung, die Strukturen und Größenverhältnisse der einbezogenen Einrichtungen, sehr unterschiedlich waren und ihre Auswahl auch keine implizite Logik erkennen ließ.

Allerdings muss vor dem Hintergrund der nicht stattgefundenen bzw. gescheiterten Professionalisierung der Organisationsentwicklung⁵⁷ - trotz des zu verzeichnenden Booms von Beratungsanbietern - von einer eher dilemmatischen oder auch Übergangssituation der Organisationsberatung insgesamt ausgegangen werden⁵⁸.

Die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sind vielfach in Segmenten zwischen Unternehmen und Weiterbildung verortet. Die Problemfeststellungen für die

56 vgl. Quem Bulletin 6/2000, S.15

57 vgl. Trebesch 2000, Kühl 2001

58 vgl. Pohlmann 2002, Moldaschl 2001)

Organisationsentwicklung im Unternehmensbereich weisen daher eine größere Nähe zu bestimmten Institutionalisierungsformen von beruflicher Weiterbildung auf, als dies für Anbieter allgemeiner Weiterbildung gilt. Berufliche Weiterbildungseinrichtungen befinden sich z.T. an der Schnittstelle von Entwicklungen im Unternehmensbereich und Entwicklungen, die nur für berufliche Weiterbildung relevant sind. Im Unternehmensbereich werden die unklaren oder sogar ambivalenten Perspektiven nach der Erosion des organisationalen Leitbildes klassischer Modernisierung⁵⁹, dem normativ-rationalen „Maschinenmodell“ konstatiert, es wird auf die widersprüchlichen Außen-Erwartungen an Organisationsberatung im Spannungsfeld „zwischen Sicherheit und Offenheit, zwischen Intention und Evolution, zwischen Selbstorganisation und Organisation“⁶⁰ auf die ungeklärte Orientierungsproblematik der Organisationsentwicklung zwischen personen- und systemstrukturorientierten Ansätzen⁶¹ auf die ungelösten praktischen und theoretischen Probleme der dominierenden systemischen bzw. systemtheoretischen Beratungsansätze mit ihrer nicht geleisteten Integration von System- und Subjektperspektive⁶² hingewiesen.

Für die Weiterbildung gilt auch vier Jahre nach einer zuletzt vorgenommenen resümierenden Einschätzung im „Report- Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ und trotz einer Vielzahl von Veröffentlichungen und Studien, die sich mit der betriebsförmigen bzw. organisationalen Praxis von Weiterbildung auseinandersetzen⁶³ dass sich bisher keine spezifische Variante weiterbildungsspezifischer Organisationsberatung herausgebildet hat, statt dessen beherrscht eine „bunte Vielfalt“ von „Beratungsförderungen“ und Beratungsansätzen die Szene.

Bei LiWe 4.1 ABL lag die berufliche Herkunft nach den Nennungen der Innovationsberater in den Interviews neben der Weiterbildung in verschiedenen Bereichen: Supervision, Kursleitung, Organisationsberatung (T.), Jugendbildung, Berufs- und Ausbildungsvorbereitung (O.), Personalentwicklung in einem Wirtschaftsunternehmen (H.).

Befasst hat sich R. vorher mit Lernortkooperation, wobei er eine Vorstellung von „innovativen Schnittstellen“ (R., 47) bekommen habe, was sich für die Integration von Abteilungen übertragen lies. N. war tätig zum Thema „Meister und Gruppenarbeit (N.); „damals schon (sei, d. Verf.) nach dem Prinzip verfahren worden, dass die Betroffenen ihre Entwicklungsziele selbst definieren müssen“ (N., 70). Dies sind zwei Beispiele für die Übernahme von Vorerfahrungen. H. hingegen sagt: „Dieses Kategorisieren von Menschen, das wollte ich nicht noch mal tun.“ (H., 70)

59 vgl. Moldaschl 2001, Pohlmann 2002

60 Pohlmann 2002, S. 342

61 vgl. Kühl 2001

62 vgl. Moldaschl 2001, Pongratz 2000, Schäffter 1999, Hartz 2002

63 vgl. Gieseke 2003, Kil 2003, Schiersmann 2000

Die Innovationsberater der Organisation O6 haben Vorerfahrungen mit **Beratungsprozessen/Organisationsentwicklungsprozessen in derselben Organisation** gemacht. Diese seien sowohl positiv als auch negativ gewesen und man habe nun versucht, daran anzuknüpfen (vgl. M., 70). K. kann auf eine ganze Reihe von OE-Prozessen innerhalb der 8 Jahre zuvor zurückblicken (vgl. K., 49).

R. berichtet von einem Szenarioprozess als einem „Kraftakt“ (R., 69) und führt fehlende Feldkompetenz als Problem einer **Organisationsberatung durch eine externe Firma** an (vgl. R., 11).

K. benennt **Vorerfahrungen mit Organisationsberatung in einer anderen Organisation** in Bezug auf **Feldkompetenz** und **Partizipation**. „Die erste, nämlich dass externe also nicht felddkompetente und vielleicht auch nicht ausreichend mit der zu beratenden Organisation vertraute Menschen nur sehr bedingt in der Lage sind, fachkundigen Rat zu geben. Also sozusagen dieser Expertenrat von außen. Zumindest dann, wenn er nicht in der Form implementiert wird, dass Arbeitsgruppen gebildet werden, Diskussions- und Kommunikationskontexte geschaffen werden, sondern dass es wirklich einen Expertenberater von außen gibt, dass die nicht fruchten können. (...) Die zweite, dass wenn Beteiligung nicht gewollt wird, in keiner Einrichtung natürlich auch partizipative Ansätze oder auch Potentiale, die ein Unternehmen besitzt, nutzbar gemacht werden können. Das versteht sich ja von selbst. Dazu braucht man heute auch kaum noch wissenschaftliche Auswertungen zu lesen oder irgendwelche Experten anzuhören, sondern das ist ja fast was, was zum Alphabet gehört der Organisationsentwicklung, dass ohne Beteiligung eigentlich nichts geht.“ (K., 57)

T. als „externer Innovationsberater“ hatte die Vorerfahrung, in einem Beratungsteam als „Erfüllungsgehilfe (...) der Internen“ und nicht als autonom wirkend gesehen zu werden. Diese Erfahrung wurde durch andere Persönlichkeiten und strukturelle Einbindung widerlegt.

O. hatte sich schon in seinem früheren Arbeitsfeld mit der Integration von verschiedenen Arbeitsbereichen beschäftigt „Und das ist hier eingegangen, wenn man so will.“ (vgl. O. 51)

Zwei Innovationsberater gehen auf die Unterschiede von **Zeitressourcen** ein. Während M. meint, man habe hier besonders viel Zeit gehabt (vgl. M., 70), meint O., es hätten sich die „Arbeitsbedingungen im Bereich der Weiterbildung gegenüber von vor 10 Jahren völlig geändert. Vor 10 Jahren hätte man erst mal alles vielleicht mit einer langen Leitbilddebatte begonnen - ob es etwas gebracht hätte oder nicht aber man hatte halt Zeit.“ (O., 75)

Ein weiteres Thema der Vorerfahrungen mit Organisationsberatung/Organisationsentwicklung ist **Leitung**.

Veränderungsprozesse können „nur durch Rückendeckung der Leitung passieren (...) und auch nur durch aktives Zutun der Leitung (...) aktives Befördern (...) Das ist ein absoluter Kernsatz und er hat sich nicht nur bestätigt, sondern er hat sich eigentlich...Also das war mir

vorher eigentlich eher so als Lehrbuchgeschichte klar und das hat sich absolut verschärft.“ (U., 66).

„ich stelle heute fest, dass im Rahmen eines solchen komplexen Umorganisationsprozess die Mitarbeiter doch die starke Präsenz der Leitungskraft in Ihrem Team eigentlich sehr wünschen.“ (O., 51)

Zur Zeit kann weder in der Weiterbildung noch in der allgemeinen Organisationsberatung von einer gesicherten Professionalität der Organisationsberatung mit einer entsprechenden Wissensbasis, einer professionellen Methodenbeherrschung und eigenständigen Formen der Selbstevaluation und der Sicherung von Qualitätsstandards ausgegangen werden, die Grundlage wäre für eine klare Bestimmung der personalen Kompetenzen von Innovationsberatern. Diese Ausgangssituation war auch für die in den Projektverbund einbezogenen Teilprojekte zu berücksichtigen, und schlug sich in den strukturellen Vorkehrungen nieder, die für eine Weiterentwicklung der oben genannten Elemente getroffen wurden.

3.1.4 . Die Ausgangssituation für die Entwicklung einer Prozessstrategie

Mit dem Einstieg der DIE-Begleitung nach der Hälfte der Laufzeit des Projektverbundes für die Gestaltungsprojekte der alten Bundesländer wurden der Rahmen und die Strukturen des Projektverbundes und das konzeptionelle Design des wiss. Gesamtleiters übernommen. Da es sich aber nicht um einen „Beginn“ und nur teilweise um einen „Neuanfang“ handelte, hatte die Entwicklung der Prozessstrategie diese spezifischen Bedingungen des Übergangs zu berücksichtigen: Es hatten sich im Teilverbund ABL spezifische „Systemstrukturen“ der Kooperation und Kommunikation, der eingespielten (defensiven) Routinen entwickelt, es waren Erfahrungen mit einem spezifischen Ansatz wissenschaftlicher Begleitung gemacht worden, der von dem jetzt umzusetzenden sich stark unterschied, es hatten sich Beziehungen und Beziehungsmuster einerseits zur wissenschaftlichen Begleitung und andererseits zwischen den Innovationsberatern sowie zu den Mitgliedern des Teilverbunds NBL herausgebildet.

Die Erwartungen der „Nutzer“ des Unterstützungssystems

Die Frage nach den Erwartungen der „Nutzer“ an die wissenschaftliche Begleitung wurde zweimal auf den beiden ersten Treffen mit den Innovationsberatern - West thematisiert: einmal Anfang Februar in Mühlheim und zum zweiten Mal Ende Juni in Stuttgart.

Darüber hinaus wurden die Erwartungen der „unmittelbaren Nutzer“, der Innovationsberater und der Einrichtungen, bei den „Einstiegsbesuchen“ an den Projektstandorten am Ende der Gespräche mit den Innovationsberatern explizit immer erfragt mit Formulierungen wie z.B.:

„Wie stellen Sie sich die weitere Zusammenarbeit mit uns vor? Welche Unterstützung / Begleitung/ Beratung möchten Sie von der wissenschaftlichen Begleitung haben? Wenn Sie Ihre Erwartungen und Wünsche formulieren, können wir darüber verhandeln, was wir davon leisten können und was nicht.“ Außerdem wurde eine ähnliche Fragestellung in die Gespräche mit den Geschäftsführern der Einrichtungen eingebracht.

Die Innovationsberater äußerten die Erwartungen⁶⁴:

Unterstützung für ihr Management der Veränderungsprozesse in den Einrichtungen zu bekommen, in der internen Kommunikation mit den GF und den Mitarbeitern im Sinne eines „Rückenwinds für innovative Prozesse“.

Erinnerung an und Reflexion der Programmatik von ABWF und wiss. Input dazu z.B. zu Themen wie: selbstorganisiertes Lernen, Lernberatung, neue Lerndienstleistungen Angebotsentwicklung in beruflichen WB -Einrichtungen etc.

Dass ein Reflexionsort für ihre jeweiligen Prozesse und „neue Perspektiven“ auf die Prozesse bereit- bzw. hergestellt werden, damit Gespräche „supervisorischen“ Charakters ermöglicht werden.

Unterstützung und Beratung bei der Frage, was an den Ergebnissen und Prozessen „transferierbar“ auf andere Einrichtungen sein könnte.

Individuelle Unterstützung bei relevanten Themenstellungen, Problemen der Prozessgestaltung zu erhalten.

Die GF äußerten die Erwartung, dass nicht nur die jeweiligen Prozesse in unterstützender Weise begleitet werden, sondern auch, dass eine Verortung der Entwicklungsentwicklungen im Spektrum der beruflichen Weiterbildung ermöglicht werden sollte.

3.1.4.1. Hintergrundtheorien bei der Entwicklung einer Prozessstrategie

Das Ziel war, eine komplexe Strategie zu entwickeln, die lernförderliche Komponenten im Sinne eines **Rahmens** für Lernprozesse aber auch die direkte **Entwicklung von Kompetenz**⁶⁵ mit der – für wissenschaftliche Begleitung und Innovationsberatern gemeinsamen - Aufgabe der **Wissenserzeugung** verbindet.

64 vgl. die entsprechenden Protokolle der Einstiegsbesuche bei den Projektstandorten der wissenschaftlichen Begleitung

65 vgl. dazu die beiden Schattierungen des Kompetenzbegriffs, a)Arnold, R. Kompetenz, in: Arnold, R. /Nolda, S. /Nuissl, E. (Hrsg.) Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001, S. 176, „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person“. „Das allen K.begriffen gemeinsame ist die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“.

b) Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Edition Quem, Band 10, Münster, New York, München 1999, Kompetenzbegriff betont den dispositiven Charakter vorhandenen Wissens, das von Subjekten in der

Diese Formulierung einer gemeinsame Aufgabe der **Wissenserzeugung** ist bereits Ausdruck einer sich neu entwickelnden Perspektive in den Sozialwissenschaften und findet in den entsprechenden Konzepten ihre vielfältigen theoretischen Hintergründe. Im Anschluss an Konzepte des „Impliziten Wissens“⁶⁶, des Wissensmanagements⁶⁷ und die eine neue gesellschaftliche Verteilung der Wissensproduktion⁶⁸ beobachtenden Diskurse, wird Bezug genommen auf das Modell des „reflective practitioner“⁶⁹, der sein Wissen nicht nur isoliert als Individuum in a „reflective conversation with a unique and uncertain situation“⁷⁰ weiterentwickelt, sondern in eine „community of practice“⁷¹ eingebunden ist, die als soziale Strukturierung die Basis und die Ermöglichungsstrukturen für die kollektive und individuelle Wissensentwicklung abgibt.

Die Grundidee des Konzepts des „reflective practitioner“, das Donald A. Schön 1983 veröffentlichte, beruht auf der Vorstellung, dass sich erfolgreiches problemlösendes Handeln von Experten durch einen Überschuss an impliziten Wissen (Knowing-in-practice) erklärt, das jeweils situationspezifisch, in der Auseinandersetzung (conversation) mit der konkreten Situation und den einzigartigen Strukturen des „Falls“ aktualisiert wird, was er als „Reflection-in-Action“ bezeichnet. Er unterscheidet das Handeln des „erfahrenen Professionellen“ sowohl von dem, was als wissenschaftsbasiertes Expertenwissen in akademischen Ausbildungsgängen gelernt werden kann als auch von normativen Vorstellungen des damit verbundenen expliziten Regelbefolgens, sondern weist auf Prozesse des „reframing“ der Situation als Basis für eine versuchte Problemlösung hin, die bei Misserfolg weitere reframing Prozesse nach sich ziehen, die als experimentierende „reflection-in-action“⁷² aufzufassen sind.

Das Konzept der „community of practice“ ist eingebettet in den Kontext des „situierten Lernens“, einer sozialtheoretischen Auffassung von Lernen, das sowohl von der notwendigen sozialen Einbettung von Lernen ausgeht, Lernen also nicht auf den individuellen Lernenden begrenzt, sondern dessen Einbettung in soziale Praktiken des Alltags als auch gleichzeitig von einem tendenziell nicht abschließbaren Lernprozess ausgeht. „Communities of practice“ als einer Perspektive auf Prozesse des kollektiven

jeweiligen Situation eingesetzt werden kann und mit dem sie zielbezogen selbst organisiert Neues hervorbringen können (vgl. S. 162)

66 vgl. als erste begriffliche Fassung und wissenstheoretische Begründung des mittlerweile in den verschiedensten Diskursen gebrauchten Begriffs Polanyi, M.: Implizites Wissen, Frankfurt 1985

67 vgl. Willke, H.; Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart 1998

68 vgl. Franz, H.-W.; Howaldt, J.; Jacobsen, H.; Kopp, R. (Hrsg.) Forschen – lernen - beraten, Berlin 2003

69 vgl. Schön, D.A., The Reflective Practitioner, London 1983

70 ebd. S. 130

71 vgl. Wenger, E.; Communities of Practice. Learning, meaning and identity, Cambridge: Cambridge University Press. 1999

72 vgl. Schön 1983, S. 132

Wissenserwerbs und Lernens, sind charakterisiert durch die Kombination dreier Elemente. Es handelt sich dabei um Gruppen von Menschen, die eine gemeinsame Interessensbasis teilen, sich darüber regelmäßig austauschen – also nicht notwendigerweise zusammen arbeiten - und eine gemeinsame Praxis teilen, d.h. sich über ihr Handeln, das dafür benötigte Wissen, Ressourcen, Methoden und Instrumente, mit dem Ziel der Weiterentwicklung austauschen.

Diese Konzepte waren nicht nur implizite Theorien für die Konzeption des Designs der wissenschaftlichen Begleitung⁷³. Sie bildeten auch den Hintergrund für die weitere Entwicklung der Prozessstrategie, indem sie Kriterien für die Auswahl und Konkretisierung der Arbeitsformen und ihrer Zielsetzungen (das wird in den Kapiteln zu Fallberatung und zu den Innovationsberatertreffen ausgeführt) lieferten. Gleichzeitig gingen sie sukzessive in den Deutungs- und Interpretationsbestand der wissenschaftlichen Begleitungsgruppen und – in jeweils unterschiedlichem Ausmaß und Akzentsetzung – der Innovationsberater ABL und NBL ein.

3.1.4.1. Eckpunkte, Methoden und Ausgangshypothese

Die im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung hervorgehobenen konzeptionellen Eckpunkte: Expertenberatung, Support, Qualifizierung für Reflexion und Evaluation trafen auf Vorerfahrungen und Vorverständnisse der DIE- Begleitung, die auf Erfahrungen mit „Praxis- und Handlungsforschung“⁷⁴, auf der langjährigen Praxis pädagogischer Organisationsberatung⁷⁵ verbunden mit einem systemischen Beratungsverständnis, auf einem „konstruktivistisch“ inspiriertem Lernbegriff und einer allgemeinen Feldkenntnis und Expertise im Bereich der Weiterbildung beruhen.

Diese Orientierungen verbanden sich mit weiteren Anhaltspunkten für die Anforderungen an die Entwicklung einer Prozessstrategie, die mit den Stichworten: notwendiger Prozess- und Gruppenbezug, Orientierung am Kompetenzbegriff, sowie Einbeziehung von Aufgaben des Projektmanagements und der Koordination im Rahmen des Verbundes gekennzeichnet werden können.

Die Erarbeitung des Arbeitsansatzes für die Gestaltung des Unterstützungssystems konnte unter diesen Bedingungen nur sequentiell, explorativ und reflexiv erfolgen. D.H. es war nicht möglich und auch nicht intendiert, mit den Innovationsberatern zu Beginn eine detaillierte Aufgaben- und Zeitplanung für die weitere gemeinsame Arbeit zu entwickeln, sondern die

73 vgl. Schäffter, O., Das Konzept „Lernkaskade“, Manuskript Berlin November 2002, S. 8

74 z.B. im Bereich Lernbegleitung, Qualitätsentwicklung, selbst gesteuerte Organisationsentwicklung im Kontext lebenslangen Lernens

75 vgl. Küchler/Schäffter, Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt 1997

wissenschaftliche Begleitung musste, analog zu den Arbeitsschritten, die in der Regel bei der Organisationsentwicklung komplexer Systeme zu durchlaufen sind,

- bestehende Systemstrukturen wahrnehmen
- eine Form der „Organisationsdiagnose“ bzw. „Systemanalyse ableiten
- darauf bezogene Prozessorientierungen i.S. eines „Spiralcurriculums“ entwickeln und
- in der Umsetzung auf ihre „Kontextpassung“ befragen.
- Die „Wahrnehmung der Systemstrukturen“ als Grundlage einer „spezifischen Organisationsdiagnose“ erfolgte durch:
 - den Besuch des Innovationsberatertreffens im Februar des Jahres 2003,
 - die dort begonnene Zusammenarbeit mit den Teilprojekten in Vorbereitung eines Forums auf dem 4. Zukunftskongress „Eine Lernkultur für morgen“
 - durch die Dokumentenanalyse anhand der Zwischenberichte 2002 der Teilprojekte,
 - durch die Einführung im Rahmen eines Treffens mit ABWF/Quem und der wissenschaftlichen Begleitung an der Humboldt Universität
 - durch die Einstiegsbesuche bei den Projektstandorten und die damit begonnene Auseinandersetzung über die jeweiligen Teilprojekte.

In Bezug auf das „Unterstützungssystem“ wurde es sehr schnell möglich, zwischen den Elementen „Innovationsberatertreffen“ und „bilaterale Gespräche“ zu unterscheiden. Eine erste Arbeitshypothese für die Innovationsberatertreffen wurde formuliert:

In der Gruppe der Innovationsberater fehlen Kenntnisse über die unterschiedlichen Ansätze der Projektstandorte⁷⁶ und ihre Erfahrungen mit der Umsetzung, und eine gemeinsame Reflexion in Bezug auf die Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen war nicht systematisch entwickelt worden.

Die bisherigen Innovationsberatertreffen hatten offensichtlich nicht dazu geführt, einen fachlichen Diskurs zu etablieren auf den man aufbauen konnte, u.a. weil der Fokus „Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen“ zu wenig im Blick war. Die Innovationsberater unterstützten einander nicht, sondern verhielten sich wie „Teilnehmer“ an einer beliebigen Veranstaltung. Die Gruppentreffen schienen als Arenen der „Mikropolitik“⁷⁷ innerhalb des Projektverbundes zu fungieren, es gab offensichtliche Wortführer, Bündnisse wurden geschlossen u.ä. Dass dies sicherlich auch etwas mit dem gesamten Kontext zu tun hatte, liegt als Vermutung nahe. Insbesondere spielte dabei sicherlich das eher konfrontative Verhältnis zwischen den beiden wissenschaftlichen Begleitungen untereinander eine Rolle, sowie auch die Tatsache, dass die Projektleitung bei den Treffen der

76 Oder anders formuliert: Die wissenschaftliche Begleitung hat als Beobachter eine bestimmte „Unterscheidungsfähigkeit“ der Gruppe angenommen und erwartet und aus dem Nichtvorhandensein den Schluss gezogen, eine zukünftige Entwicklung von beraterischer Unterscheidungsfähigkeit sei wünschenswert.

77 vgl. Küpper, W.; Ortmann, G.; Mikropolitik, Westdeutscher Verlag 2002

Innovationsberatergruppe ABL anwesend war, sie aber an den Treffen der Innovationsberater NBL nicht teilnahm.

Für die wissenschaftliche Begleitung implizierte dies die folgenden Arbeitsaufgaben:

- bilaterale Gespräche zur Begründung der Zusammenarbeit mit den Teilprojekten zum Aufbau vertrauensbildender Kommunikation,
- Charakterisierung der einzelnen Teilprojekte in ihren spezifischen Ansätzen, im Hinblick auf die Eigenarten der beratenen Organisation, mit ihren Problemen und Chancen und in der Einordnung in den begrifflichen Rahmen des Programms,
- Entwicklung eines gemeinsamen begrifflichen Rahmens zur Organisations- und Personalentwicklung und Innovationsberatung in der bilateralen Zusammenarbeit mit den Teilprojekten,
- Potenziale in der Gruppe der Innovationsberater/innen erkennen,
- Entwicklung eines gemeinsamen begrifflichen Rahmens zur Organisations- und Personalentwicklung und Innovationsberatung in der Gruppe der Innovationsberater durch strukturierten Austausch über die unterschiedlichen Ansätze,
- die Gruppe der Innovationsberater als „kollegiales Netzwerk“ zu etablieren,
- die Gruppe der Innovationsberater als Ort der gemeinsamen, kollegialen Reflexion etablieren.

Diese „Arbeitsaufgaben für die wissenschaftliche Begleitung“ stellten die erste mit der Gruppe der Innovationsberater abgestimmte Arbeitsvereinbarung dar, die Basis, aus der heraus sich die weitere Zusammenarbeit entwickelte.

3.2. Bilaterale Gespräche

Die in der Konstruktion des Projektverbunds verpflichtend vorgesehenen Treffen zwischen den Innovationsberatern und der wissenschaftlichen Begleitung, die bilateralen Treffen, hatten verschiedene Funktionen, die im folgenden profiliert auf der Grundlage der empirischen Erfahrungen herausgearbeitet werden. Die drei Grundfunktionen, die **Verlaufsbegleitung**, die **reflexive Begleitung** und die spezifische **Fallberatung**, lassen sich nur unter analytischen Aspekten trennen, die konkreten Gesprächssituationen oszillieren zwischen den Grundfunktionen hin und her, so dass in machen Situationen noch nicht einmal eine Trennung nach Gesprächsphasen, die den einzelnen Grundfunktionen entsprechen, möglich ist, sondern Gesprächssequenzen mehrfach „codiert“ werden können. Die bilateralen Gespräche enthielten auch die Implikation, dass wissenschaftliche Begleitung in begrenztem Maße „steuernde“ bzw. „rahmensetzende“ und kontrollierende Funktionen auszuüben, d.h. teilweise Funktionen der Projektleitung zu übernehmen⁷⁸ hatte, wie es in der Aufgabenbeschreibung der wiss. Supporter beschrieben wird. Auch diese Funktionen wurden im „Prozess“ gewissermaßen „abgefragt“, so dass von einer auch konstitutiven Rollenambivalenz zwischen „hilfreicher Begleitung“ einerseits und „unwillkommener Kontrolle“ im Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern andererseits auszugehen ist.

Statt von „Prozessbegleitung“ wird vorgeschlagen von „**Verlaufsbegleitung**“ in Anlehnung an Brödel (2004) zu sprechen, der das **Verlaufsgespräch** als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung als „kooperatives Interaktionsverhältnis“, das beiden Seiten einen diskursiven Raum für situationsgerechte Formen des Wissensabgleichs und –transfers eröffnet⁷⁹, beschrieben hat. Besser als im Terminus Prozessbegleitung, der immer schon Anklänge an beraterische Interventionsformen und -konzepte aufweist, kommt darin der hier zu fokussierende Aspekt der analytischen Trennung der Grundfunktionen zum Ausdruck. Die Begleitung des Verlaufs weist eine gewisse **Neutralität der Rolle** der Begleitenden auf und lässt offen, an welchem Punkt des Kontinuums zwischen unterstützender und kontrollierender Begleitung der jeweilige kommunikative Austausch anzusiedeln ist.

78 Dass den Innovationsberatern diese Funktion bewusst war, zeigte sich in den ersten Gesprächen mit der neu eingestiegenen wissenschaftlichen Begleitung des DIE sowie an den „Mythen“ des Projektverbundes, in denen darauf hingewiesen wurde, dass es durchaus Mechanismen gab, um Projekte, die nicht „funktionierten“ aus dem Projektverbund zu entfernen.

79 vgl. R. Brödel 2004, S. 104, Brödel, R., Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung, in: Baldauf-Bergmann, K.; v. Küchler, F.; Weber, C.(Hrsg.), Erwachsenenbildung im Wandel, Hohengehren 2004, S. 103 - 124

Das „**Setting**“ der bilateralen Gespräche war nur sehr grob durch die Vorgaben des Projektverbunds vordefiniert. In Intervallen sollten Gespräche zwischen wissenschaftlicher Begleitung und de Beratern der einzelnen Projektstandorte zum Fortgang der Teilprojekte stattfinden, wobei es keine Dokumentationspflicht gab.

3.2.1. Grundfunktion I: Verlaufsbegleitung

- Kontinuum zwischen unterstützender und kontrollierender Begleitung
- Kontinuum zwischen „Rahmensetzung“ und „Steuerung“
- „Datenerhebung“ und Wissensabgleich
- „neutrale“ Rolle der wissenschaftlichen Begleitung

Die bilateralen Gespräche bildeten den konkreten Ort, um auf der Ebene der Einzelprojekte eine „Verlaufsbegleitung“ der wissenschaftlichen Begleitungen⁸⁰ zu institutionalisieren, die verschiedene Funktionen umfasste, die sich auf die unterschiedlichen Elemente des „Rollenbündels“ der wissenschaftlichen Supporter bezogen. Eine große Rolle spielte dabei die– neben der im engeren Sinne originären Gestaltungsfunktion der wissenschaftlichen Begleitung für die Ausgestaltung des Unterstützungssystems- Übernahme von Funktionen der Koordination, Steuerung und Projektleitung.

Mit der Verlaufsbegleitung wurde ein permanenter, als kooperative Kommunikations- und Interaktionsbeziehung gestalteter Austausch zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung zur Gewinnung von Informationen über Entwicklungen, Ergebnisse und Prozesse in den Teilprojekten „hergestellt“. Dieser Austausch bzw. diese Informationen waren im Kontext des Projektverbundes die einzige Basis für die Gewinnung prozessbezogener „Daten“ zu den Teilprojekten.

Die ersten bilateralen Gespräche fanden im Rahmen der „Einstiegsbesuche“ statt, die an allen Projektstandorten durchgeführt wurden.

Die bilateralen Gespräche wurden nachträglich in internen Protokollen ausführlich dokumentiert, wie es etwa ethnografischer Feldforschung⁸¹ entspricht. Sie wurden in der Anfangsphase mit Hilfe eines **Auswertungsrasters**, das die zunächst interessierenden Dimensionen auflistete, ausgewertet, so dass die projektspezifischen Informationen strukturiert und so weit interpretiert werden konnten, dass „Perspektiven der weiteren Arbeit“ erkennbar wurden.

Aus diesem Grund wurde in den projektinternen Auswertungsbesprechungen das folgende Raster entwickelt, das die zunächst relevanten Informationen nach einzelnen Dimensionen

80 dazu mehr am Ende des Kapitels „Unterstützungssystem“

81 vgl. z.B. Lüders 2000, S. 384-401, in: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hg.) Qualitative Forschung Reinbek bei Hamburg

ordnet. Aus der Beschäftigung mit diesem Auswertungsraster resultierte für die nächsten Gespräche eine wesentlich präzisere Vorbereitung und die Möglichkeit, mit einem nach den Dimensionen strukturierten Verständnis Fragen nach dem Projektverlauf zu stellen.

An erster Stelle steht die Dimension „Projektentwicklung und Projektarchitektur“. Hier geht es um Fragen der Entstehung des Projekts, wer z.B. verantwortlich für die Projektanträge war, welche der möglichen Formen von Organisationsentwicklung gewählt wurde, und wer zur Zeit involviert ist. Unter der Überschrift „Verständnis von Organisationsentwicklung im Projekt“ sind nicht nur die expliziten Verständnisse zu fassen, sondern auch die von uns „herausgelesenen“, im Bewusstsein der Beteiligten bisher vielleicht noch latent gebliebenen. Die Möglichkeit, von unterschiedlichen (theoretischen) Organisationsverständnissen ausgehend, jeweils anders akzentuierte Felder und Bereiche von Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen zu definieren, beschreibt O. Schäffter⁸². Gefragt wurde aber auch nach den „Säulen“ der OE, das sind die tragenden Bestandteile des Prozesses. Je nach Art der beabsichtigten Organisationsveränderung stellt sich die Frage nach den Auswirkungen zeitlich unterschiedlich, auf jeden Fall ist damit aber die generelle Frage nach den nachhaltigen „Wirkungen“ gemeint. Gibt es ein der Beratung unterlegtes, sich einer „Schule“, einem Beratungsansatz verpflichtet fühlendes Verständnis der Beratung, das sich ausdrückt in einem Beratungskonzept und Folgen hat für das Beratungsdesign, wird in der nächsten Dimension erfragt. Das Raster enthält als weitere noch die Dimension, inwiefern die Projektstandorte zentrale Begriffe des den Rahmen setzenden Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, auf die im Projektantrag in der Regel Bezug genommen wurde, konzeptionell definieren und in ihrer Praxis umsetzen.

Raster zur Auswertung der Projektbesuche und zur Einschätzung der Projektstandorte

1. Projektentwicklung, und Projektarchitektur
Anbindung des Projekts in der Einrichtung
Art und Form des OE-Designs
Welche Personen sind involviert?
2. OE im Selbstverständnis des Projekts:
z.B. - Organisationskultur
- Organisationsstruktur
- Angebotsstruktur
- „Säulen der Organisationsentwicklung“
3. Auswirkungen des Projektes auf die Regelstrukturen
Was ist bereits jetzt erreicht?

82 vgl. ders. Organisationskultur als Lernkultur, Manuskript Berlin Februar 2003

Liegt das Erreichte im Zeitrahmen?
Welche Veränderungen der ursprünglichen Planungen sind absehbar oder haben sich bereits ergeben?
4. Ansatz der Beratung
Welche Art von Beratung wird praktiziert?
Wie ist das Beratungsdesign: intern/extern, Stabsstelle, etc?
Verfügen die Berater über systematische Ausbildungen, konzeptionelle Ansätze?
5. Ergebnisse und Eindrücke aus der Projektbesprechung
Mögliche Auswertungsgesichtspunkte:
a) kritische Punkte des Projekts
b) angesprochene Themen
c) durchgeführte Maßnahmen und Veränderungen
d) geplante Maßnahmen und anstehende Änderungen
e) Beratungshandeln (blinde Flecke)
f) Stimmungen
g) Perspektive der GF
h) Erwartungen an die WIB
6. Bezug zu zentralen Begriffen des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung (z.B. SOL, Lernkultur, Kompetenzentwicklung)

©von Kuchler/Corcilus 2004

Nach dieser ersten Phase wurde lediglich der Gesprächsverlauf dokumentiert. Es wurde darauf verzichtet, Feedback-Protokolle zu erstellen und den Innovationsberatern zur Verfügung zu stellen⁸³, wie es manche Sozialforscher bei sog. „Feldkontakten“ für nötig halten, um explizit eine reflexive Ebene anzusprechen. Stattdessen sollte in unserem Vorgehen das Gespräch als Prozess und als Kommunikation im Mittelpunkt stehen, nicht ein Schriftstück, das in der organisationalen Praxis vorwiegend mit strategischen Interessen bzw. Machtaspekten in Verbindung gebracht wird. Statt eines Protokolls verwendeten wir demzufolge die „normalen“ kommunikativen „Sicherungs- und Validierungsmechanismen“ wie Feedback – sofern nötig mehrfach im Verlauf – auf jeden Fall aber am Ende, Zusammenfassungen der inhaltlichen Punkte des Gesprächs, explizite Vereinbarungen für die weitere Arbeit und für die nächste Gesprächsrunde. Mit diesem Vorgehen wurde auch versucht, die „Kontrollbefürchtungen“ der Innovationsberater zu reduzieren und gleichzeitig

83 wie es z.B. die wissenschaftliche Begleitung der Humboldt-Universität handhabte vgl. erster Zwischenbericht NBL wie auch Brödel (2005), S. 108

die Interpretationsspielräume der wissenschaftlichen Begleitung nicht durch beidseitig „abgesegnete“, gleichsam offiziell kodifizierte Schriftstücke zu beschneiden.

Rahmensetzung: Im Projektkontext drückte sich das u.a. darin aus, dass die wissenschaftliche Begleitung die zentralen Begriffe des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und insbesondere die für den Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ relevanten Begriffe des selbst organisierten Lernens und der Lernkultur definierte, in die Diskussion einbrachte und z.T. „gedankenexperimentell“ auf den gegebenen Projektkontext bezog. Selbstverständlich vollzog sich das nicht im Modus einer „anweisenden Kommunikation“, sondern war mit der gesprächsweisen Aufforderung verbunden, der/die Innovationsberater möge/n die jeweils definierten Zielsetzungen der Projektanträge zu erinnern, auf die aktuelle Phase der Projektarbeit anzuwenden und im Sinne der Selbstevaluation zu überprüfen, ob sich das Projektvorhaben noch im richtigen „Zielkorridor“ befindet. Weiterbildungsprofessionelle sind an die wechselnden begrifflichen Moden und Förderungsprogrammatiken gewöhnt, das macht geradezu einen Teil ihrer Professionalität aus. Ein Innovationsberater fasste dies so: „Das ist die Form und das ist das Ziel. Unsere Fähigkeit ist, das Ziel durch die Form durchzuschleusen. Und es auf dem Wege nicht zu verändern. Natürlich haben sie sich alle verändert. Aber das ist die Identität.“ (B., 117) Ein „Mitnahmeeffekt“ im Sinne der bloßen Übernahme einer programmatischen Rhetorik ohne die „Kernbegriffe“ auch in der eigenen Praxis zu berücksichtigen, ist demzufolge nicht auszuschließen. Ein zusätzlicher Grund für die häufige Aktualisierung dieser rahmensetzenden Grenzwächterfunktion ist sicherlich aber auch ganz pragmatisch darin zu suchen, dass in drei Projektstandorten die Projektdurchführenden nicht identisch waren mit denjenigen, die die Projektanträge geschrieben hatten, so dass auch von einer Wissensdifferenz zwischen beantragender Einrichtung und Beratern ausgegangen werden muss.

Eine weitere Unterfunktion der Verlaufsbegleitung, die **Steuerungsfunktion**, zeigte sich in der kontinuierlichen Koordination durch die wissenschaftliche Begleitung zur Zusammenführung von Aktivitäten, die von den Teilprojekten im Rahmen des Projektverbundes zu leisten waren: wie z.B. der Umgang mit Berichtspflichten gegenüber dem Zuwendungsgeber im Hinblick auf die jährlichen Zwischenberichte, sowie auch im Hinblick auf die Veröffentlichung von „Erfahrungen“, die so genannten Handreichungen. Dieser Gesprächspunkt taucht, so ist den dokumentierten Gesprächsprotokollen des beiliegenden Sachberichts zu entnehmen, in fast allen bilateralen Treffen der letzten 1 ½ Jahre auf⁸⁴. Weitere steuernde Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung bezogen sich auf die Prozesssteuerung des gesamten Projektverbundes bei der Erarbeitung der Ergebnisse: der Konzipierung und Vorbereitung der Ergebnistagung, der inhaltlichen

84 vgl. die Tagesordnungspunkte der Beratungsgespräche im beigefügten Sachstandsbericht

Ausgestaltung der von den Innovationsberatern zu bestreitenden Foren als Orte der Ergebnispräsentationen der Teilprojekte und bei der Erarbeitung der Ergebnisthesen.

Mit der Steuerungsfunktion eng verwoben ist die von der wissenschaftlichen Begleitung geleistete Übernahme von Projektmanagementfunktionen z.B. bei der Durchführung der exemplarischen Zwischenbilanzen der Projekte und den daraufhin von den Teilprojekten vorgenommenen Planungen der Aktivitäten für die letzte Hälfte der Laufzeit. Darauf wird im Kontext der Beschreibung und Analyse der Innovationsberatertreffen noch eingegangen.

3.2.2. Grundfunktion II: reflexive Begleitung – auch eine Methode der Datengewinnung

- Datengewinnung aus der „Innenperspektive“⁸⁵
- Dialogische Reflexion als Arbeitsprinzip
- Wissenschaftliche Begleitung als Beteiligte am Reflexionsprozess
- Entdeckung des „impliziten Wissens“

Die vorherige wissenschaftliche Begleitung hatte die bilateralen Gespräche auch als klassisches Instrument der „Datengewinnung und der Generierung von Forschungswissen“, wie es auch Brödel als Grundfunktion beschreibt⁸⁶, genutzt und dabei z.T. interviewförmig strukturiert. Inhalte und Themen wurden mit der Terminvereinbarung angekündigt, und die einzelnen Themenbereiche wurden interviewförmig abgearbeitet⁸⁷. Diese Informationen beruhen nicht auf der Analyse der Aktivitäten der vorherigen wissenschaftlichen Begleitung, sondern schälten sich durch die Reaktionen der Innovationsberater auf das differente Vorgehen der DIE-Begleitung im Rahmen der Einstiegsbesuche heraus. Im Spiegel der Erwartungen, wie das erste Treffen mit der WiB zu verlaufen habe, zeigten sich die vergangenen Kommunikationsstrukturen zwischen ehemaliger WiB und Innovationsberatern deutlich. Die „unscharfe“ Vereinbarung des Besuchs (d.h. der Verzicht auf eine schriftliche Tagesordnung) und der Verzicht auf die Durchführung von Interviews, bzw. auf die „Abarbeitung“ vorgegebene Themen war in der Regel eine „Erwartungsenttäuschung“, die eine gewisse Ambivalenz implizierte. Die Berater Diese

85 vgl. zur erkenntnistheoretischen Begründung Kap. I, Konstitution des Projektverbundes, O. Schäffler

86 vgl. Brödel 2004 S. 109 „Um...Daten,..., aus dem Untersuchungsfeld zu gewinnen und mit einem bereits gegebenen Bestand an Erhebungs- und Begleitforschungswissen zu vernetzen, ist das Verlaufsgespräch zwar nicht als striktes Interview bzw. als Gruppendiskussion aber doch phasenweise interviewförmig strukturiert. Die dabei zustande gekommenen Untersuchungsbefunde lassen sich wiederum mit anderen Datensorten kombinieren, welche etwa aus Statistiken oder diversen Expertengesprächen mit lokalen Akteuren...stammen“

87 Damit ist sicherlich nicht die Bandbreite der stattgefundenen Interaktions- und Kommunikationsformen in den bilateralen Gesprächen zwischen vorheriger wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern beschrieben.

Ambivalenz kam unter anderem in häufigeren Nachfragen zum beabsichtigten Verlauf, und in der Frage nach vorliegenden „Planungen“ der WiB, durch die zu Beginn abgegebenen „Statements“ und durch den Verweis auf „übliche Verfahrensweisen“ wissenschaftlicher Begleitung zum Ausdruck⁸⁸. So sagte ein Innovationsberater bei der Vereinbarung des ersten Gesprächs wörtlich: „Schicken Sie mir Ihren Interviewfragebogen, dann machen wir einen Termin aus“.

Die Berater rechneten zu Beginn aufgrund ihrer Vorerfahrungen und der üblichen Typisierung von „wissenschaftlicher Begleitung“ überwiegend mit einer Haltung distanzierter-wissenschaftlicher „Außenperspektive“ auf ihre Prozesse, die mit - möglichst noch unhinterfragbaren - wissenschaftlichen Modellen operiert, die zur Anwendung auf die reale Organisationsrealität übersetzt werden müssen. Die Trennlinie der beiden Perspektiven verläuft entlang der Unterscheidung Wissenschaft versus Praxis.

Demgegenüber profilierte die wissenschaftliche Begleitung das Vorgehen einer „**reflexiven Begleitung**“. Dabei übernahm sie die Funktion eines **reflexiven, auch emphatischen Gesprächspartners**, der mit eigenen inhaltlichen Beiträgen das Kommunikationsgeschehen mitstrukturiert, also nicht nur eine „Daten erfragende und sie festhaltende, rezeptive Rolle“ ausfüllt. Diese prozessbezogene Reflexionsperspektive war für die Innovationsberater ein neues und ungewohntes Rollenangebot. Die wissenschaftliche Begleitung übertrug keine Außenperspektive bzw. im Sinne der Anwendung eines wissenschaftlichen Modells auf die Praxis, sondern repräsentierte die „Außenperspektive der Innenperspektive“. eines engagiert Beteiligten, der allerdings nicht in die Situationen involviert ist als Voraussetzung für eine reflexive Betrachtung. Wissenschaftliche Begleitung **blieb** bei der Praxis, versuchte, sie gemeinsam mit den Beratern zu deuten, bzw. die Deutungsmuster der Innovationsberater zu erfassen und sie für Veränderungen und Erweiterungen zu öffnen. Gleichzeitig übernahm sie eine, von der Praktikerperspektive abweichende „hinterfragende“ Haltung, d.h. fragte nach Begründungen für einzelne Schritte und brachte neue Gesichtspunkte in die Diskussion ein. Gerade diese fragend-hinterfragende Haltung der wissenschaftlichen Begleitung führte bei den Innovationsberatern zu Beginn zu unterschiedlichen Formen von Verunsicherung, da sie das Grundmuster I, mit seinen steuernden und kontrollierenden Anteilen hinter diesem Vorgehen vermuteten.

Die wissenschaftliche Begleitung konnte ihre Bemerkungen, Fragen, etc. konnotieren mit Feldkenntnissen und **Expertenwissen** aus der Weiterbildung. Dieses Expertenwissen⁸⁹ aus der Weiterbildung bezog sich:

88 Zwischenbericht 2003 der DIE-Begleitung, S.14

89 Expertenwissen wird in zunehmendem Maße für eine weiterbildungsspezifische Beratungskompetenz als notwendig erachtet. Vgl. dazu Schiersmann, Ch.; Thiel, H.-U., Beratung in der Weiterbildung. In: Nestmann; F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung, Tübingen 2004, S. 891-905 und Sauer-

- auf Strukturen des institutionellen Feldes
- auf die „Fachdiskurse“ der Weiterbildung, die den Innovationsberatern in unterschiedlichem Maße bekannt oder vertraut waren
- auf das „Anschließen“ der Fachdiskurse an die unterschiedlichen Institutionalformen, in denen oder für die die Innovationsberater arbeiteten
- auf die Vertrautheit mit den Kernaufgaben der Weiterbildung wie sie die konzeptionelle Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsangeboten für bestimmte Adressatengruppen darstellen.

Das Einbringen von Expertenwissen konstituiert nicht automatisch eine „Expertenberatung“, wie sie als Grundform von Beratung vielfach beschrieben wurde. Das Expertenwissen war im Falle der reflexiven Begleitung jeweils eingebunden in einen **reflexiven Kontext**, der als gemeinsame Kommunikationskultur zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung im Sinne einer lernförderlichen Kultur etabliert werden sollte und etabliert wurde.

Die Auswertung der dokumentierten Gesprächsverläufe⁹⁰ nach den Grundfunktionen zeigt, dass der Anteil der „reflexiven Begleitung“ in allen bilateralen Gesprächen im Prinzip im Verlauf stetig angewachsen ist. Eine detailliertere Analyse der Verläufe muss hier unterbleiben, ein cursorischer Überblick zeigt allerdings, dass es möglich wäre, für jeden Projektstandort eine spezifische „Verlaufskurve“ zu konstruieren, die in der Art des von Moldaschl beschriebenen Erhebungsinstruments „Lebenslinie“⁹¹ die Gewichtungen der einzelnen Grundfunktionen darstellen. Zumindest kann ein Überblick aber belegen, dass sich zwischen Innovationsberatern und wissenschaftlicher Begleitung eine reflexive Kommunikations- und Interaktionskultur als gemeinsam geteilte Lernkultur entwickelt hat.

Innovationsberater heben in den Interviews die Ermöglichung von Reflexion als konzeptionelles Merkmal für das Lernen im Unterstützungssystem heraus, indem „der reflexive Zusammenhang durch das Unterstützungssystem gegeben war. Da hat man es natürlich auch am eigenen Leib mal erfahren können.“ (U., 89) Der Ansatz der zweiten wissenschaftlichen Begleitung ABL, der als kontinuierlich und „glaubwürdig“ (B., 175) wahrgenommen wurde, bedeute, dass „die Spielregeln, die Berater auf ihre Beratungsprojekte anwenden, die muss dann auch die Programmverwaltung auf ihre

Schiffer, U., Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) Bildung und Beratung, Münster 2004, S. 9-65

90 Die einzelnen Projektstandorte nahmen in unterschiedlichem Ausmaße die „bilateralen Gespräche“ in Anspruch, so dass auch die Zahl der Gesprächsprotokolle jeweils variiert. Durchschnittlich kann von 10 Gesprächsprotokollen pro Projektstandort, inklusive der Protokolle längerer Telefonberatungen und der Interviews, ausgegangen werden. Ein Projektstandort nahm das „Supportangebot“ der bilateralen Gespräche nicht in Anspruch.

91 Moldaschl, M.; Lebenslinien. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. (Hg.) Methoden der Organisationsforschung, Reinbek bei Hamburg 2002, S. 295-320

Innovationsberater anwenden, um auch dort, Beratungsmuster zu reflektieren“ (B., 175), womit das daraus folgende Binnenverhältnis von Lernenden/Lehrenden – Beratenden/Beratenen angesprochen wird.

Eine reflexive gemeinsame Bearbeitung – allerdings in einem noch zugespitzten Sinne – charakterisiert auch den Kern der Grundfunktion III.

3.2.3. Grundfunktion III: spezifische Fallberatung

- Reflexion des „Falls“ zur „Problemlösung“ als Arbeitsprinzip
- Rolle der wissenschaftlichen Begleitung oszilliert zwischen distanziert - analytischer Strukturberatung und einer beratenden/supervisorischen Haltung gegenüber Berater und Beratungsprozess
- „Entwicklung neuen Wissens“

Die kennzeichnende Differenz dieser Grundfunktion zur Grundfunktion II, der reflexiven Begleitung, liegt in der Profilierung der Kommunikationssituation als Beratungssituation, die sich durch eine Anfrage der Innovationsberater ergibt.

Was charakterisiert nun „Beratung“? Der Terminus Beratung ist, so wird in der Regel festgestellt, ein breiter, uneindeutiger und darum tendenziell problematischer Begriff, dessen Stärke allerdings paradoxerweise gerade in der fehlenden Klarheit, und damit möglichen Integrationsfähigkeit unterschiedlicher Entwicklungen in den verschiedensten gesellschaftlichen Handlungsfeldern liegt⁹². Beratung kommt als Kommunikations- und Handlungsform sowohl in alltäglichen Kontexten als auch in semi- und professioneller Form in vielfältigen Berufsfeldern vor. Beratung scheint eine immer aktuellere Form der persönlichen und sozialen Be- und Verarbeitung von Modernisierungsprozessen zu bieten und reflektiert insofern immer auch in die spezifischen Probleme ihrer Zeit.

In der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung gilt Beratung spätestens seit Giesecke (1992)⁹³ als eine der Grundformen pädagogischen Handelns, wobei die Ausgestaltung als Handlungsform, Theorie und Methodik in der Erwachsenenbildung eher unterentwickelt ist, was auch daran liegen mag, „dass sich historisch die psychosoziale Beratungstheorie in Deutschland eher auf Krisen in der privaten Alltags- bzw. Lebenswelt der

92 vgl. hier z.B. Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.; Beratung – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.; (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung Band I und II, Tübingen 2004, eine Zusammenstellung von Ansätzen für den gesamten Kontext der Beratung, gleich lautend die Argumentation aber auch bei Sauer-Schiffer, U. Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: eine Einführung in Theorie und Praxis. In : Sauer-Schiffer, U (Hrsg.) Bildung und Beratung, Münster 2004, S. 9-65 und ebenfalls Schiersmann, Ch.; Thiel, H.-U., Beratung in der Weiterbildung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.; (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung Band II, Tübingen 2004, S. 891- 905

93 vgl. Giesecke, H.; Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 3. Aufl. Weinheim 1992

Klientel (...) konzentrierte und den beruflichen Sektor mit der zentralen Kategorie „Arbeit“ tendenziell vernachlässigte⁹⁴. Kennzeichnend für die Weiterbildung ist allerdings, dass Beratung dort mit den beruflichen Handlungen „verwoben“ ist, was für die Weiterbildner heißt, dass sie „anders als der etablierte pädagogische Berater in einer Beratungsinstitution unvermittelt in die Konflikte des jeweiligen (Lern-, Planungs-, Entscheidungs-)Prozesses verwoben, an ihnen beteiligt und möglicherweise ihnen ausgeliefert“⁹⁵ sind.

Die Definitionen von Beratung sind kaum noch zu überblicken, die spezifische Interaktionsform Beratung kann enger definiert werden wie z.B. bei Sauer-Schiffer „Beratung (...) ist ein Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Berater (...) und Ratsuchenden (...) bei dem es um Hilfe zur Selbsthilfe geht, um einen gemeinsamen Austausch- und Reflexionsprozess mit der Zielsetzung einer Problemlösung und/oder des Bereitstellens von Informationen“⁹⁶. Schiersmann /Thiel definieren dagegen allgemeiner: „Von Beratung sprechen wir nur dann, wenn es sich um eine nicht standardisierte Situation handelt, d. h. die Interaktion individuell bedeutsam ist und ein reflexives Element enthält“⁹⁷.

Mit beiden Definitionen lassen sich die Spezifika der Grundfunktion III der bilateralen Gespräche zwar beschreiben, aber im Kontext eines spezifischen Beratungsverständnisses noch nicht hinreichend definieren. Inwiefern können nämlich Interaktionen oder Interaktionssequenzen im Rahmen der verpflichtenden „bilateralen Gespräche“ als Beratung klassifiziert werden?

Das durch das konzeptionelle Design der wissenschaftlichen Begleitung generierte Funktionsbündel (vgl. Abschnitt 3.1.2) stand den Innovationsberatern zur Verfügung. Es wurde ihnen als Angebot gemacht – welche Aspekte sich davon in der „Prozessbegleitung“ der Berater realisierten, entschied sich als Resultat der Kommunikation zwischen Wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberater/n.

Die Verantwortung für die Auswahl der Funktionen blieb bei den einzelnen Beratern, so dass sich daraus – trotz der vorgegebenen Struktur des „Zwangskontakts“ zwischen Beratern und wissenschaftlicher Begleitung – die Wahl für die Inanspruchnahme einer Funktion ergeben konnte, mithin also eine „Freiwilligkeit der Beratung“ und auch die Wahl der Form und der Inhalte der Beratung. Damit kamen zentrale Prinzipien beratungsförmiger Kommunikation zum Tragen⁹⁸. Das erste Charakteristikum ist die Freiwilligkeit der Beratung. Damit wird Beratung erst zu einem von beiden Seiten geteilten Kommunikationsvorhaben, dessen Strukturen institutionalisiert sind. Das zweite Kennzeichen ist die Wahl des Inhalts durch den nachfragenden Innovationsberater bzw. systemisch formuliert: eine Beratung hat immer

94 vgl. Schiersmann; Thiel 2004, S. 899

95 vgl. Sauer-Schiffer a a.O., S. 41

96 vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 11

97 vgl. Schiersmann/ Thiel 2004, S. 899

98 vgl. Sauer-Schiffer, Schäffter, O. Prinzipien professioneller Beratung, 2001

einen Auftrag. Diese Grundfunktion bezieht sich auf diejenigen Elemente oder Treffen im Rahmen der bilateralen Gespräche, die vor dem Hintergrund eines explizit formulierten Anliegens der Berater stattfanden und die konkrete Problemkonstellationen zum Inhalt hatten, die einer „Lösung“ näher geführt werden sollten.

Nun bleibt noch ein letztes Element zu definieren: Was heißt in unserem Zusammenhang Fallberatung? „Im Zentrum beraterischer Bemühungen steht das Fallverstehen, seinerseits eingebunden in Prozesse unmittelbarer, lebendiger Begegnung zwischen Beraterin und Ratsuchenden. Dem Fallverstehen dienen als eine Art Hintergrundfolie heterogene theoretische und empirische Grundlagen, die unter anderem den Fachrichtungen Pädagogik, Psychologie, Sozialarbeit, daneben verschiedenen therapeutischen Schulen entstammen“⁹⁹.

Dieses Fallverstehen lässt sich auf den Kontext der Organisations- bzw. Innovationsberatung übertragen, selbst wenn man davon ausgeht, dass die dazu notwendigen Hintergrundtheorien sich nicht auf die in obiger Definition offensichtlich im Mittelpunkt stehenden psychosozialen Problemzusammenhänge, sondern auf die im Rahmen von Organisationsentwicklung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen relevanten Theoriekontexte beziehen. Wie andere Autoren auch, folgert Schrödter aus der Zentralstellung des Fallverstehens: „Die genuin-bereichseigene Methode der fachlichen Reflexion von Beratungsarbeit sowie der Erforschung ihrer vielschichtigen Elemente repräsentiert die Fallbeschreibung und –diskussion. Der stets besondere, in seiner unverwechselbaren Individualität möglichst präzise zu erfassende Einzelfall bildet die Grundlage eines mehrstufigen Kommunikations- und Reflexionsverfahrens, in dem die (kollegiale, supervisorische, fachöffentliche) Besprechung eine Zentralfunktion einnimmt. Beratung vollzieht sich auf allen Stufen dezidiert nicht als Leistung eines einsamen Individuums, sondern einer Kommunikationsgemeinschaft“¹⁰⁰.

Fallberatung erfordert also Fallverstehen, d.h. es wird in und durch die Beschreibung ein „Fall“ konstruiert, der dann zum Gegenstand der Reflexion, des Fallverstehens als Deutungsprozess wird. Diese einfache Beschreibung verdeckt dabei eine Fülle von zu beantwortenden Fragen für Forschung und Gegenstandskonstituierung von Organisationsberatung: Inwiefern überhaupt und wenn ja, in welcher Form, mit welchen Referenztheorien und im Rahmen welcher professionellen Kommunikationsgemeinschaft können Problemzusammenhänge aus der Organisationsberatung und –entwicklung, die sich auf kollektiv konstituierte Einheiten beziehen, zum Gegenstand von „Fallverstehen“ werden? Ungeachtet dieser theoretischen Fragen, zeigt ein Blick in die Praxis der wissenschaftlichen Begleitung, dass diese Grundfunktion „Fallberatung“ im Rahmen der bilateralen Gespräche

99 vgl. Schrödter, W.; Beratungsforschung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.; (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung Band II, Tübingen 2004, S. 809-823, hier S.810

100 vgl. Schrödter, a.a.O. S. 810 f

nachgefragt wurde, d.h. dass ein Bedarf für diese Bearbeitungsmethode bestand. Eine Darstellung der „Fälle“ ist in diesem Rahmen aus forschungsethischen und –pragmatischen Gründen nicht möglich. Es wird statt dessen eine Skizzierung der Kontexte vorgenommen, denen die Fälle entstammen, mit der Annahme, dass damit eine typische Auswahl zentraler Problemfelder dargestellt werden kann.

3.2.3.1. Beraterkonstellationen

Im Projektverbund waren unterschiedliche Konstellationen der Berater vertreten, die sich im Rahmen der Laufzeit z. T. auch veränderten. Beratertandems arbeiteten in der Werkstatt Unna, in der GFA Hamburg als externe und interne Berater zusammen. Ein Beratertandem aus zwei internen Beratern kooperierte in der Beschäftigungsgesellschaft Mypegasus. In drei Projektstandorten gab es jeweils nur einen Berater, in einem Fall, beim DRK Borken als interner Berater, dessen Funktion schon im Projektantrag als Inhaber einer „Stabsstelle“ charakterisiert wurde. Trotz einer formal eindeutigen Stellung als „externer“ Berater lässt sich der Berater bei bbw in einer Zwischenstellung zwischen intern und extern kennzeichnen, der seine Position selbst so beschreibt: „Da die Unternehmensgruppe im Gegensatz zu den meisten anderen Bildungsträgern eine eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilung mit der bfz Bildungsforschung¹⁰¹ unterhält, die in einem differenzierten und komplexen Funktionszuweisungsgefüge auch in kritischer Distanz zum Normalgeschäft agiert, wurde die Innovationsberatung dort angesiedelt“¹⁰². Als externer Berater agierte auch der Berater von BBJ München für das Netzwerk von Beschäftigungsträgern.

Diese kurz beschriebenen, vermeintlich klaren institutionellen Positionierungen der Berater bargen in jedem Fall auch Schwierigkeiten der Bestimmung der eigenen Rolle. Bei näherer Betrachtung der Beraterkonstellationen, die allerdings inhaltlich erst im nächsten Kapitel erfolgt, sind eine Fülle von Differenzierungen erkennbar¹⁰³, die eine kontextabhängige Reformulierung der institutionellen Positionierungen erforderlich machen. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle jedoch, dass ein „Rollenklärungsbedarf“ vorstellbar ist. Zumindest bei den Beratertandems könnte auch vermutet werden, dass die jeweiligen Profile der internen und externen Beraterrolle nicht ausreichend abgegrenzt sind bzw. im Laufe der Zusammenarbeit

101 Die institutionelle Verankerung des Innovationsberaters wechselte mit der „Ausgründung“ eines Teils des bfz zum Institut f-bb

102 vgl. Döring, O.; Innovationen durch Produktentwicklungsteams bei Bildungsträgern. In: Quem-Report Heft 76, Teil I, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, PE/OE-Konzepte, Berlin 2003, S. 279-307

103 vgl. exemplarisch dazu die ausführlichen Erläuterungen der wissenschaftlichen Begleitung NBL, Götz, K.; Hartmann, T.; Weber, Ch. Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: Quem-Report Heft 76, Teil I, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, PE/OE-Konzepte, Berlin 2003, S. 33-83

immer wieder ein „Ausbalancieren“ der komplementären Rollenanteile notwendig wird¹⁰⁴. Bei den internen Beratern wird besonders die eigene institutionelle Verstrickung als potenzielles Problemfeld in der Literatur benannt.

3.2.3.2. Gravierende Veränderungen erfordern neues „Design“ des OE-Prozesses

In einer Organisation hatte die Leitung gewechselt, in einer anderen waren Todesfälle eingetreten, die wesentliche Veränderungen nach sich zogen. Im Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde klar, dass das „eine Art Prioritätenveränderung (bedeutete, BD) und das dann auch unseren Auftrag noch mal verändert hat. (...) das war damals ja (...) dieses Gespräch (...), das wir da in [Ort] hatten (...) eine regelrechte Krisensituation (...). Und im Nachhinein (...) ist das so ein schlichter Akt gewesen. Aber da er ein paar Monate dauerte und auch mich persönlich belastet hat, war das ein ganz wichtiger Punkt.“ (U., 69)

An diesem Zitat wird deutlich, dass die Bedeutsamkeit aus der Verschränkung von beruflicher Notwendigkeit zur Veränderung des Designs mit der persönlichen Betroffenheit resultierte. Nicht in jedem Fall muss eine von außen erzwungene erhebliche „Designveränderung“ des OE-Prozesses schon Anlass für eine merkliche persönliche Beeinträchtigung sein, aber selten ist dies gerade auch nicht.

3.2.3.3. Rollenreflexion der „einsamen Berater“

Gerade im Kontext von „Innovationsberatung“ im Verbundprojekt mit den unterschiedlichen Handlungsebenen und Handlungszusammenhängen, scheint die Möglichkeit der Komplexitätsverarbeitung einen Vorteil der Beratertandems darzustellen. Umgekehrt formulieren die Einzelberater einen spezifischen Bedarf, einen „Raum zur Reflexion ihrer Rolle“ zu haben, denn sie seien den Imperativen der Organisation stärker ausgesetzt, bzw. geraten in den Zwang, vielfältigen und zahlreichen Handlungserwartungen gerecht werden zu müssen und fühlen immer einen „Handlungsdruck“, der subjektiv zu der Einschätzung führt, niemals Zeit für die Reflexion der eigenen Rolle zu haben“.

Weitere, und verallgemeinerungsfähige Fallelemente können unter der Frage nach der richtigen Struktur, Gestalt, Zieldimension von Organisationsentwicklungsprozessen zusammengefasst werden.

104 vgl. z.B. Schmidt, E.; Klose, R.; Rappe-Giesecke, K. Unser Leitbild: Organisationsentwicklung durch Insider-Outsider-Teams. In: Supervision 1/ 2001, S. 48-60; Höfler, M.; Skribot, M. Co-Creation: Wirksame Beratung für Change-Prozesse. In : Organisationsentwicklung Heft 4/ 2003, S. 58-67

3.2.3.4. Design und Konstruktion des OE-Prozesses

Hier sind Fragestellungen zum Tragen gekommen wie:

Um was für einen Typus von OE- Prozess handelt es sich eigentlich? Dabei ging es um „professionelle“ Selbstklärungsprozesse des/der Berater/s mit Hilfe der Reflexion mit der wissenschaftlichen Begleitung, bei denen es häufig um die „Verortung“ d.h. um die Zieldimension ging.

Ist das „Design“ richtig? Dabei ging es in der Reflexion z.B. um solche Fragestellungen: Sind die aufgebauten „Veränderungsstrukturen“ der Zielerreichung förderlich? Hat der Veränderungsprozess einen neuen Schwerpunkt und müssen dafür Entwicklungsschritte geplant werden? Wo verortet sich der Prozess? Wo setzt er da Akzente: bei der Veränderung der Organisationskultur, bei der Veränderung formaler Strukturen, der Einführung von Teams, der Befähigung von Teams, setzt er an dem Leistungsspektrum an, ordnet er einzelne Prozesse neu, versucht er eine neue soziale Strukturierung durchzusetzen?. Die Herausarbeitung und Klärung solcher Fragen ermöglicht erst, ein Wunschprofil des Organisationsentwicklungsprozesses zu entwickeln, daran schließen sich dann die Fragen an, ob das Design diesen Zielvorstellungen entspricht oder ob es verändert werden müsste.

Wie wird der OE-Prozess von Beraterseite „bearbeitet“?

Ist die Leitung richtig eingebunden? Gibt es die „richtigen“ OE-Gruppen, oder sind es zum Beispiel zu viele? Werden die Lernchancen des „Designs“ von den Mitarbeitern und der Leitung auch wirklich genutzt? Wie können Lernprozesse noch organisiert werden? Hier geht es also auch um Fragen der „lernenden Organisation“, um organisationales Lernen und wie man es erreicht.

Diese Dimensionen fassen das zusammen, was man als gemeinsame professionelle Reflexion bezeichnen kann, die auf so etwas wie „Beratungskompetenz“ fokussiert ist – und für die es auch in anderen professionellen Kontexten, wie z.B. in den Zusatzausbildungen für Beratungsansätze, Vorkehrungen gibt¹⁰⁵.

Ein Teil der in/ bzw. für die Projektstandorte tätigen Berater hatte genau dies offensichtlich während der ersten zwei Jahre Projektlaufzeit und der Begleitung durch eine dem Selbstverständnis nach distanziert wissenschaftlich vorgehende wissenschaftlichen Begleitung vermisst und hatte eigene Vorkehrungen getroffen, um sich Reflexionszusammenhänge solcher Art zu verschaffen.

105 In den Ausbildungen selber meistens in Form von Arrangements wie „Supervision“ oder kollegialen Beratungsgruppen. Im beraterischen Ethos ist aber die In-Anspruchnahme eines professionellen Reflexionsrahmens nicht auf die Ausbildungszeit begrenzt, sondern geradezu ein Qualitätsmerkmal für die Schärfung, Erhaltung und Weiterentwicklung beraterischer Kompetenz, vgl. dazu:

3.3. Verbindende Arbeitsprinzipien: Reflexion und Reflexivität

Reflexivität lässt sich nicht „einfach herstellen“, genauso wenig wie Reflexion „verordnet“ werden kann. Was aber ist genau gemeint mit Reflexivität und Reflexion und in welcher Weise sind dies mögliche Anforderungen an die Kompetenzentwicklung von Beratern“?

Schäffter unterscheidet im Anschluss an die funktional-strukturelle Systemtheorie zwischen Reflexion und Reflexivität. Reflexion bedeutet Selbst-Thematisierung, sie kann sich nicht nur auf der Ebene psychischer, sondern auch auf der Ebene sozialer Systeme vollziehen. Selbst-Thematisierung bedeutet im Kontext der Luhmann'schen Argumentation, dass das übergreifende Gesamtsystem für seine Subsysteme „bewusstseinsfähig“ – in sozialen Subsystemen - kommunikationsfähig - und als Variante verschieden denkbarer Möglichkeiten erkennbar d.h. kontingent wird. „Die Kategorie der Reflexion bezeichnet somit einen Prozess, mit dem ein System ein Verhältnis zu sich selbst herstellt“ und zwar unter „Rekurs auf die Identität eines Systems innerhalb eines Horizonts anderer Möglichkeiten“¹⁰⁶. „Reflexion bezieht sich auf das Handeln von Personen, Gruppen und Organisationen“¹⁰⁷.

Reflexivität dagegen bezeichnet die Rückwendung eines Prozesses auf sich selber bzw. auf einen Prozess gleicher Art (z.B. Lernen des Lernens¹⁰⁸), stellt einen Rekurs auf die Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit dar. „Reflexivität hingegen bezeichnet die Eigenschaft von sozialen Prozessen. Beides (Reflexion und Reflexivität – FvK) sind außerordentlich voraussetzungsvolle Formen der Problemlösung. Sie treten erst in einem spezifischen Stadium der Systementwicklung auf“¹⁰⁹.

Die Konstruktion des Projektverbundes als solche und die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich auf Reflexivität, intendieren Reflexivität als „Bedingung der Möglichkeit“ der Beratung der Berater, der Selbstorganisation des selbst organisierten Lernens etc. Folgende reflexive Prinzipien waren in die Konzeption des Verbundes eingelassen:

- die Selbstanwendung der in der Beratung vertretenen pädagogischen Prinzipien entwicklungsbegleitender Unterstützung,
- die Annahme, dass sich auf jeder Handlungsebene Prozesse reflexiver Selbststeuerung vollziehen,

106 vgl. O. Schäffter, Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik, In: Arnold, R./ Schüssler, I, (Hrsg.) Ermöglichungsdidaktik, Baltmannsweiler 2003, S. 48-62, S. 54

107 Schäffter ebd.

108 vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme, Frankfurt 1987, S. 614 f

109 Schäffter 2003, a.a.o.

- die Annahme, dass auf jeder Handlungsebene exemplarisch Entwicklungen und Strukturprobleme bearbeitet (Spiegelungsphänomen) werden,
- die Annahme, die Verlaufsstruktur der Projektentwicklung vollzieht sich nach dem methodischen Prinzip des Spiralcurriculums.

In den Überlegungen von Moldaschl zu reflexiver Beratung ist eine Konkretisierung der reflexiven beraterischen Kompetenz vorgenommen. Er definiert „reflexives Handeln“ von Beratern anhand dreier Merkmale: „Erstens der Handelnde versteht sich als eingebettet in einen sozialen Kontext, dem er in seinem Begreifen und Wirken nicht losgelöst und „objektiv“ gegenüber treten kann. Zweitens befasst er sich daher auch eingehend auch mit den nichtintendierten Wirkungen seines Handelns im betreffenden Kontext. Und drittens wendet er die Methoden und Theorien, die er auf den Gegenstand anwendet, auch auf sich selbst an; er würde z.B. nicht nur in Organisationen mikropolitische Spiele analysieren, sondern auch seine (freiwillige und unfreiwillige Rolle in denselben)¹¹⁰“.

Nochmals in einer Formulierung von Moldaschl, der von der Akteursebene her den Bezug zu Reflexivität herstellt: „In dieser dritten Bedeutung beschreibt Reflexivität die Selbstbezüglichkeit des Handelns und die Einsicht in dessen Einbettung in einen übergeordneten Kontext; oder nochmals in anderen Worten; die mehr oder weniger bewusste Verarbeitung jener Differenz zwischen dem strategischen Handeln einer Person oder eines Interaktionssystems und dem systemischen Resultat“¹¹¹. Die Arbeitsweise der WiB in einem systemisch geprägten Grundverständnis hatte jene Differenz auch in den Blick zu nehmen, war aber auch dafür auf „Vertrauen“ angewiesen.

110 vgl. Manfred Moldaschl, Reflexive Beratung, In: Degele, N./ Münch, T./ Pongratz, H.J./ Saam, N.J. (Hrsg.) Soziologische Beratungsforschung, Opladen 2001. S. 133-158, S. 146

111 Moldaschl a.a.o.

3.4. Treffen der Innovationsberater mit der wissenschaftlichen Begleitung (den wissenschaftlichen Supportern) und Themen

Die Entwicklung eines feldspezifisch qualifizierten Beratersystems beruht auf dem komplementären Zusammenspiel zwischen den Innovationsberatern als kollegialer Gruppe einerseits und der wissenschaftlichen Begleitung als ihrer erwachsenenpädagogisch orientierten Unterstützungsstruktur andererseits. Unter diesem Aspekt gehört die wissenschaftliche Begleitung mit zum „Beratersystem“ des Verbundprojekts.

Die komplementäre Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern findet ihren Ort in den gemeinsamen Treffen, die als Anforderung des Projekts verpflichtenden Charakter besitzen. Diese Treffen sollen die Berater im Netzwerk als Unterstützungssystem zusammenschließen, sie ermöglichen im besten Fall die Entwicklung einer gemeinsamen „community of practice“ und dort erfolgt die theoretische, deutende und reflektierende „Kompetenzentwicklung“ der Innovationsberatung.

Die konzeptionelle Auffassung von der „Innovationsberatung“ wird in dem folgenden Schaubild verdeutlicht:

Funktionen von Innovationsberatung		
Ebenen der Innovationsberatung	Wiss. Begleitung	Innovationsberater
Ebene der Projektklinie „OE-Konzepte“	Unterstützung der „Aussteuerung zwischen bildungspolitischen und lebensweltlichen Ansprüchen“ – Konkretisierung der Rahmensetzungen	Entwicklung eines projektförmigen Konzepts von Organisationsentwicklung und Durchführung des „Zielgenerierungs- Prozesses in den WB-Einrichtungen
Verbund der Innovationsberater(intern/extern) der Projektstandorte	Strukturellen Rahmen/ Voraussetzung für Reflexivität schaffen: theoretische Deutungen anbieten, Bezüge herstellen, Selbstorganisation ermöglichen, Auswertung und Selbstevaluation ermöglichen Implizites Wissen explizit machen	Beratungskonzepte, -erfahrungen, -methoden der kollektiven Reflexion zugänglich machen Hintergrundannahmen explizieren Kollegiale Beratung wahrnehmen Weiterentwicklung der Beratungsreflexion
Ebene der WB-Einrichtung	Deutung und Reflexion von Aspekten des Beratungsprozesses mit Beratern Beratung der Berater Beratungskompetenz, fachliche Supervision Gemeinsame Auswertung	Organisation, Prozesssteuerung und (Selbst)Evaluation der Organisationsveränderung - Herstellen reflexiver Anteile im Veränderungsprozess
Ebene der Forschung/ Theorieentwicklung	Organisationstheorien für Weiterbildungseinrichtungen Anschlüsse und Konkretisierungen „Beratung“stheorien für WB-Einrichtungen Ausgewertete Erfahrungen	Veränderungen der Organisation beschreiben (z.B.Organisationsverständnis) In Bezug auf die Perspektive des Projekts Lernkultur, SOL, Prozesse interpretieren/evaluieren Weiterentwicklung der eigenen Professionalität beschreiben

Die unterschiedlichen Funktionsbereiche von Innovationsberatung umgreifen alle Aufgabenfelder: von der konzeptionellen Anbindung an die Projektlinie „Organisationsentwicklungskonzepte“ über die Verpflichtung, in einem Verbund zusammenzuarbeiten bis zu den Ebenen von Weiterbildungseinrichtung und auswertender Forschung. Dabei haben die wissenschaftliche Begleitung und die „Innovationsberater“ unterschiedliche „Rollen“ in dem oben genannten Beratersystem auf den verschiedenen Ebenen und differente prioritäre Handlungszugänge: wissenschaftliche Begleitung z.B. berät nicht die Weiterbildungseinrichtungen, sondern die „Innovationsberater“. Innovationsberater sind dann umgekehrt diejenigen, die die Dokumentation organisationsinterner Prozesse der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung stellen und dadurch mit ihren Perspektiven und Deutungen an der Auswertung der Prozesse beteiligt sind.

Die Betonung der Kompetenzentwicklung der Innovationsberatung bedeutet einerseits, dass auf die Konstitutionsbedingungen der Organisationsberatung im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ Bezug genommen wird, die sich als anspruchsvolle, Ziele erst generierende und unter Umständen immer wieder revidierende, auf Innovationen zielende Entwicklungsunterstützung mit Lernwirkungen auf den verschiedensten Handlungsebenen charakterisieren lässt, die erst in der zusätzlichen oder nachträglichen Reflexion in ihren Charakteristika erkennbar wird.

Nimmt man die konzeptionellen Überlegungen ernst, konnte es nicht darum gehen, „didaktisierte Gruppentreffen“ im Detail vorzubereiten, genauso wenig schien es aber angesichts der Ausgangsbedingungen der Gruppe und der nur noch verbleibenden Zeit möglich, auf die Dynamik von „Gruppenprozessen“ zu vertrauen, als deren Teil sich die wissenschaftliche Begleitung zu verstehen habe, und die in einem diffizilen Geflecht von „zielgerichtet gesteuert werden „ und „Selbststeuerung“ einen gemeinsamen Prozess der „Bewusstwerdung“ und des „Lernens“ entwickeln, der auch eine eigene Vorwärtsbewegung entwickelt¹¹². Angemessen schienen vielmehr Versuche, eine „rahmensetzende Gestaltung“ der Gruppentreffen vorzunehmen.

Für die „rahmensetzende Gestaltung“¹¹³ galt es inhaltlich, das „Gesamtsystem Organisationsentwicklung“ „bewusstseinsfähig“ und das heißt kommunikationsfähig zu machen und es damit als Variante verschieden denkbarer Möglichkeiten erkennbar d.h. kontingent werden zu lassen. Erst das Erkennen und Durchspielen verschiedener Varianten von Organisationsentwicklung in der Gruppe der Innovationsberater konnte, das war die dahinter stehende These, dazu führen, dass Organisationsentwicklung auf einer „höheren Ebene“ und dennoch erfahrungsgesättigt begreifbar wurde. Es sollte also nicht gefragt

112 vgl. dazu Schulz von Thun, F.

113 Rahmensetzende Gestaltung bezieht sich auf Konzepte wie „Kontextsteuerung“, vgl. Willke, H.: Ironie des Staates, Frankfurt 1996

werden: Ist das, was unter der Benennung Organisationsentwicklung läuft, auch wirklich im Sinne normativer Definitionen Organisationsentwicklung? Vielmehr ging es darum, in den empirisch vorfindlichen bzw. beschriebenen gestalteten Veränderungsprozessen von Organisationen der beruflichen Weiterbildung, Bezüge der Prozesse untereinander und zu zentralen Begriffen aus Organisationsentwicklung und Organisationsentwicklungspraxis auf einer relativ abstrakten Ebene herzustellen. Waren diese „Ankerpunkte“ einmal geschaffen, konnten die jeweiligen Prozesse als unterschiedliche Varianten von OE erkennbar werden. Erst vor diesem Hintergrund schien es eine sinnvolle Entwicklungsperspektive zu sein, inhaltliche Konzepte und zentrale Begriffe des Programms LKE wie z.B. „selbst organisiertes Lernen“, „neue Lernkultur“ als Deutungs- und Entwicklungsangebot in die Diskussion einzubringen.

3.4.1. Gestaltung und Inhaltliche Schwerpunkte

Bei dem ersten Treffen der Innovationsberater, an dem die wissenschaftliche Begleitung teilgenommen hatte, war schon deutlich der Wunsch ausgedrückt worden, die neue WiB solle die Vorbereitung und Moderation der zukünftigen Treffen übernehmen. Die Erwartungen an die wissenschaftliche Begleitung und der Vorschlag für eine „Vereinbarunggrundlage“ für die zukünftige Zusammenarbeit wurden zu Beginn abgefragt und festgelegt¹¹⁴.

Die Festlegung der Schwerpunktthemen erfolgte aufgrund der Informationen aus den „bilateralen Gespräche“ „Leitung und OE-Prozess“, „Lernen der Innovationsberater“, den Handlungsanforderungen aus dem „Prozess“ des Projektverbundes (thematischer Kontext der Jahresberichte 2003 „Krise“; Verortung der Projekte in der Abschlussphase, das Wabenmodell als Vorbereitung auf die Ergebnispräsentation) und der Umsetzung von Reflexionsanlässen (wie z.B. „Zwischenbilanz der Projekte“, „Rückblick auf ein Jahr Arbeit der neuen WiB“).

Die thematischen Schwerpunkte, die im Folgenden wiedergegeben und kommentiert werden, weisen eine hohe „Verdichtung“ auf, das liegt u. a. daran, dass es die Innovationsberater ablehnten, die Treffen anlass- oder themenbezogen zu verlängern. Die „Verdichtung“ erlaubt allerdings auch eine ähnlich konzentrierte „Rekonstruktion“ der Inhalte hier vorzunehmen¹¹⁵.

114 und im Protokoll des Treffens festgehalten.

115 Dabei wird hier nicht angestrebt, alle Inhalte bzw. alle themenbezogenen Arbeitsergebnisse der Innovationsberatertreffen hier darzustellen. Ausgewählt wurden lediglich diejenigen Elemente, die in Bezug auf den zentral gesetzten Fokus „Beschäftigung mit der Organisationsentwicklung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen mit dem Ziel SOL und neuer Lernkultur“ Beiträge liefern. Es kann an dieser Stelle auch nicht darum gehen, die Entwicklung der Deutungen und Handlungsstrategien zu rekonstruieren.

In diesem Kapitel bezieht sich die Darstellung auf diejenigen Aspekte, die für die „Kompetenzentwicklung“ im Rahmen des Unterstützungssystems bedeutsam sind, erst im folgenden Kapitel werden die Inhalte, die auf den Innovationsberatertreffen verhandelt wurden, als „Belege, Dokumente“ für die „zusammenführende Beschreibung“ des Beratersystems verwandt.

3.4.1. Zwischenbilanz

Zwischenbilanz: Die Zusammenkunft in der Gruppe sollte die in den Einstiegsbesuchen begonnene Zwischenbilanz verallgemeinern und dazu beitragen, dass die Projektstandorte ihre Planungen für die verbleibende Zeit aktualisieren. Es sollte ein Ausgangspunkt für die zukünftige Diskussion der einzelnen Modelle und Konzepte erarbeitet werden.

Gearbeitet wurde mit Metaplantechnik und Leit- bzw. Impulsfragen. Zwei der Impulsfragen beziehen sich auf die Reflexion der Berater:

Wenn Sie sich heute noch einmal zurückversetzen in die erste Zeit ihrer Beratungstätigkeit, was würden Sie anders machen, was würden Sie beibehalten?

Was war ihre bisher für Sie wichtigste Lernerfahrung im Projekt?

Im folgenden werden die durch den Einsatz der Metaplanmethode entstandenen Aussagenkarten zu den Fragen, die in der Gruppe der Innovationsberater mündlich vorgestellt und erläutert und im Protokoll der wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert wurden, wie ein „Text“ behandelt, der im Sinne qualitativer Analysen zu interpretieren ist¹¹⁶.

Frage 1 fragt nach Veränderung/Beibehaltung der beratungsrelevanten Bestandteile des OE-Prozesses

Rollenklärung der Berater stärker

Klärung der internen und externen Beratungsrollen

Sicherung von Verantwortungsübernahme

Aufteilung intern und extern beibehalten, sowie Architektur und Beratungsansatz

Setting beibehalten

116 Inwiefern diese Vorgehensweise schon den Kriterien einer formulierenden Interpretation entspricht, wird noch zu prüfen sein, vgl. Bohnsack/ Nentwig/ Gesemann/ Nohl, Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Opladen 2001

Leitungs - Jour Fixe beibehalten

An den Motiven der Beschäftigten ansetzen

Teamorientierung

stärkere Begleitung der Teams sinnvoll

Kommunikation mit und zu der Leitung beibehalten

Vermehrten Einsatz und die Nutzung moderner Medien

Flexiblere Projektplanung

Beratungsansatz: Beratung wird hier nicht verstanden als ein „Besserwissen“, sondern als gemeinsames Entwickeln von Antworten auf sich im Prozess entwickelnde Fragestellungen

Verändern: Überprüfen der Philosophien der Kooperationspartner ist notwendig

Beibehalten: Lobbyarbeit, Kompetenzerwerb der Netzwerkmitglieder und Modulbildung SOL

Zu diesem Zeitpunkt haben fast alle Berater/innen ihren grundlegenden Ansatz mit bestimmten Modifikationen bestätigt. Auffällig ist zunächst, dass Berater**teams** zwar das Setting beibehalten, aber eine stärkere Rollenklärung vornehmen würden. Die Erwähnung von „Rollenklärungsnotwendigkeit“ hat die WiB dazu bewogen, allen Berater**teams** anzubieten, sie bei der Rollenklärung zu unterstützen. Aber auch Einzelberater hatten ein Interesse daran, ihre „Rollen“ in der Organisation und ihr Rollenhandeln darauf hin zu überprüfen, ob die Beratungsanteile und die Art ihrer Beratung und Begleitung ihren eigenen und den Ansprüchen ihrer Organisation genügte.

Ein weiteres Motiv, das in der weiteren Arbeit von WiB mit der Gruppe der Innovationsberater einen Schwerpunkt bildete, war der „Umgang mit Leitung“ im Prozess, hier formuliert als „Sicherung von Verantwortungsübernahme“, „Kommunikation mit und zur Leitung beibehalten“.

Frage 4 fragt nach den wichtigen Lernerfahrungen der Berater

Beharrlichkeit

Position beziehen

Jedes Team ist anders.

Stärkere Beachtung des Kompetenzansatzes

Erhöhtes Zutrauen zu den Eigenkräften der Kunden

Überdenken der eigenen Beratungsphilosophie

*Positionierung der Innovationsberater in einer mittleren Distanz beibehalten
Umweltabhängigkeit von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung
Zu knapp bemessene Ressourcen*

*Dominanz der Finanzlogik
Einzelberater, der es mit dem Typus „Einzelkämpfer“ zu tun hat, hat es schwer reflexive
Lernräume zu schaffen*

*Weniger ist mehr (zu viele Prozesse gleichzeitig)
Hilfestellung und Beratung nur auf Anfrage!*

*Der Fortschritt ist eine Schnecke
Wirkungen der Berater auf den Prozess
Organisationsentwicklung braucht Reflexion*

Mit dieser Frage hatten die Berater die meisten Schwierigkeiten. Die Antworten weisen in zwei Richtungen. Zum einen zeigen sie, dass die Berater erst das „Setting“ ihrer Prozesse am eigenen Leib erfahren mussten, um die Wirkungen beschreiben zu können: Was für Konsequenzen hat die Tatsache, als Einzelberater zu wirken, was muss man beachten, wenn man mit unterschiedlichen Teams arbeitet, welche Möglichkeiten sind ausgeschlossen, wenn interne Beratung keine eigenen Sachmittel für ÖA im „eigenen Haus“ hat. Hier wird Lernen gleichgesetzt mit „Erfahrungen machen“, und „Wirkungen beschreiben“. Lernen bezieht sich hier, im weiteren Sinne auf die Verbesserung der eigenen Beratungsrolle bzw. Beratungskompetenz.

Ein zweites Muster zeigt sich, wenn Lernen aufgefasst wird als das Ergebnis der „Reflexion“ auf den eigenen Beratungsansatz, die eigene Beratungsphilosophie und deren „Wirkung“ auf den Prozess. Hier handelt es sich um die Reflexion auf die Bedingungen des eigenen Tuns, auf den Kontext des eigenen Handelns, im oben definierten Sinne um Reflexivität, die sich durch das Einnehmen einer Meta-Position einstellt.

Es ist besonders bemerkenswert, dass Reflexion als Notwendigkeit postuliert wird. Dabei werden – in Analogie zu der Konstruktion des Projektverbundes – Reflexionsräume auch als Hilfestellung, als Hilfskonstrukt, für die Innovationsberater selber betrachtet. Es gibt reflexive Elemente in den jeweiligen OE-Prozessen, auch wenn der Rahmen für sie häufig nur schwer herzustellen ist. Hier könnte man vermuten, dass Erfahrungen mit dem Element „Reflexion“ in OE-Prozessen in der beruflichen Praxis der Innovationsberater vorher eher wenig vorgekommen sind. Die hier schon zum Ausdruck kommende Betonung von Reflexion lässt

sich also durchaus als Belege dafür nehmen, dass die „Konstruktion des Verbundes“ mit seinen unterschiedlichen Elementen Wirkungen ausgelöst hat.

Reflexion findet, als berufliches beraterisches Handeln, in der Wahrnehmung der Innovationsberater eher in den Beratertandems statt, zumindest ist dies bei guter Kooperation fast zwangsläufig der Fall.

Lernerfahrungen beziehen sich auf das „So-Sein“ von Gruppen, Teams im Prozess der Organisationsveränderung, und auf die Akzeptanz, die der Berater als Grundhaltung gegenüber deren Veränderungstempo entwickeln muss. Hier wird es formuliert als „der Fortschritt ist eine Schnecke“. Das Gegenmodell, das implizit mitgedacht wird, ist das des Beraters, der sich nur mit den Veränderungen identifiziert, sich in seinem Selbstverständnis gar als „Modernisierer“ sieht.

Die **Grundhaltung des Beraters** gegenüber Veränderung als vielschichtigem, nicht-linearem Prozess – das wird in Konzepten der „reflexiven Beratung“ (Moldaschl 2001), der Unterscheidung in basale, reflexive und strategische Organisationsentwicklung (Schäffter 1997), der Organisationsentwicklung und Organisationsberatung im Zeichen reflexiver Modernisierung (Pohlmann 2002) deutlich ausgeführt, hat sich in einem prekären Spannungsfeld von „verändern/bewahren/evolutiv ausdifferenzieren lassen“ zu bewegen¹¹⁷.

Das Spannungsfeld, in dem sich die Innovationsberater bewegen, ist durch diese beiden Pole in der Auffassung von dem, was Organisationsberatung ist und sein soll, gekennzeichnet: Auf der einen Seite steht der Veränderungsimpuls d.h. die Organisation soll in ihren Arbeitsformen und Strukturen verändert werden, der Berater agiert, um in einer gestalteten Form diese Veränderungen herbeizuführen. Hier ist die Gefahr, sich mit dieser „Modernisierung“ zu verbünden, d.h. sie als einzige mögliche Entwicklungsform wahrzunehmen, groß. Auf der anderen Seite verlangt die Berücksichtigung der „menschlichen Verarbeitungsfähigkeit von Veränderungen“ und das heißt auch, dass der Fortschritt eine Schnecke ist, eine Grundhaltung „reflexiver Distanz“, die auch „bewahrende Prozesse“ fördert und „Entwicklungen zulässt“, die „entstehen“ und sich nicht einem Steuerungsimpuls verdanken.

3.4.2. „Krise“

Die Diskussion des thematischen Schwerpunkts des Zwischenberichts 2003 „Krise“ in einem Innovationsberatertreffen ist aus mehreren Gründen ein bemerkenswerter Bestandteil des Prozesses. Dieser thematische Fokus wurde vor dem Hintergrund der durch die Hartz

117 vgl. dazu, Küchler, von, F., Reflexive Organisationsentwicklung – Kontext und Konzepte. In: Baldauf-Bergmann, K.; Küchler, von, F., Weber, Ch. (Hrsg.) Erwachsenenbildung im Wandel, Hohengehren 2005, S. 148-171

Reformen evozierten Krisenstimmung vieler Einrichtungen der beruflichen Bildung vorgeschlagen. Durch die beteiligten Projekte sollte auch geprüft werden, wie ihre Einrichtungen in der Lage sind, eine eventuelle Krise zu bewältigen und ob und in welcher Weise die Erfahrungen mit der Innovationsberatung dabei zum Tragen kamen. Gleichzeitig stellt die Frage, in welcher Weise Organisationsentwicklungsprozesse und „Krisen“ in der beteiligten Organisation sich ausschließen oder sogar bedingen eine der zentralen Diskussionspunkte in den OE-Konzepten dar¹¹⁸ zusammenpassen oder nicht. „Die komplementäre Seite der Phasenmodelle von OE sind Krisenmodelle der OE. Krisen sind nach diesem Verständnis von Entwicklung die Dreh- und Entscheidungspunkte der Entwicklung von Organisationen. Hier schließt sich auch der Kreis zur lernenden Organisation, weil Organisationen dadurch lernen, dass sie Krisen meistern oder aus den Misserfolgen die richtigen Schlüsse ziehen“¹¹⁹.

Die Diskussion brachte nicht nur die verschiedenen Grade der Betroffenheit durch die Folgen der Hartz Reformen zum Ausdruck, sondern auch, von welcher Krise welche Organisation wie zur Veränderung motiviert wird. Sie befähigte auch zur Unterscheidung der unterschiedlichen Krisenphänomene – eher punktuell in der Organisation aufgetretene Krisen; die Antizipation von Umfeldveränderungen als potenziellen Krisen, die als Veränderungsanlass dienen; interne Entwicklungen, die sich krisenhaft zuspitzen, Veränderungen, die die Verfasstheit von Organisationen betreffen und ihre Legitimation und ihre Werte betreffen. Auf jeden Fall deutlich wurde, wie selektiv Organisationen wahrnehmen, wie unterschiedlich die Optionen sind, die Organisationen im Angesicht der Krise auswählen und inwiefern das Verhältnis von Leitung und Mitarbeitern in den Bewältigungsformen sichtbar wird.

3.4.3. Organisationsleitung und OE-Prozess

Die Thematisierung von Leitung mit den Innovationsberatern im Kontext von „LiWe“ ist aus zwei zeitlich unterschiedlich gelagerten Punkten her zu begründen. Zum einen ist die „Rolle“ von Leitung bei Prozessen der Organisations- und Personalentwicklung immer von großer Bedeutung, das zeigt allein ein Blick in die verfügbare Literatur. Hinzu kommt, dass in den bilateralen Gesprächen, die sich zur Fallberatung entwickelt hatten, das Thema „Leitung und OE-Prozess“ einen großen Raum einnahm. Fragen, die gestellt wurden, waren etwa: Wie kann Leitung stärker in den Prozess der Veränderung eingebunden werden, wie kann sie überhaupt sichtbar Verantwortung übernehmen und als letzte und diffizilste Frage: Wie kann

118 vgl. Fatzer, G.; Organisationsberatung und –entwicklung: Veränderung durch Entwicklung und Lernen. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.; (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung Band I, Tübingen 2004, S. 419-427

119 vgl. ebd. S. 428

Leitung ihr eigenes Handeln reflektieren und verändern? Zum anderen kann man begründet vermuten, dass die Rolle der Leitung bei der Veränderung von **Lernkultur** als Prozess, der die ganze Organisation betrifft, ebenfalls hoch bedeutsam ist.

Leitung, die Gestaltung von Leitungsrollen, Funktionen von Leitung – alle diese Aspekte der „betriebsförmigen Organisation“ von Weiterbildung wurden sehr lange in der fachwissenschaftlichen Diskussion in Erwachsenenbildung und Weiterbildung ausgespart.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Erst in einer späten Entwicklungsphase der Weiterbildung geriet die Leitung von WEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN i.S. von Managementfunktionen (komplexes Aufgabenbündel) in den Blick. Dies begründet sich zum einen im Versuch, Anschluss an veränderte Diskurse der Bezugswissenschaften zu bekommen, zum anderen im Vergleich von Weiterbildungseinrichtungen mit anderen Unternehmen.

Leitungsaufgaben wurden erst in Anlehnung an die Bezugsdisziplinen wie z.B. die Betriebswirtschaft als Gestaltungsfeld der Organisationen ab Mitte der 90er Jahre begriffen. Nuissl/Meisel haben z.B. darauf hingewiesen, dass die Leitungsrolle von Weiterbildungseinrichtungen auch das Management von Veränderung umfasst¹²⁰.

Management und nicht mehr Leitung wurde zum zentralen Stichwort für das Führungshandeln. Wie wenig festgelegt aber die Rolle und Funktion von Führung/Leitung als Managementhandeln ist, bezeugt der vielfältige Diskurs in Betriebs- und Organisationswissenschaft¹²¹. Überträgt man dieses Analyseraster auf die Weiterbildung, stellt man fest, dass dort wie auch in anderen Bildungs- und Sozialinstitutionen eine zusätzliche Fragestellung dazu kommt: Muss sich nicht der Organisationszweck, die pädagogische Ausrichtung, auch in der Art der Organisationsstrukturen niederschlagen? Nicht umsonst hatte Weick in Bildungs- und sozialen Organisationen den spezifischen Bedarf an nachträglicher Zielfestlegung und loser Koppelung festgestellt¹²².

Ein anderer Aspekt ergibt sich, wenn man die in den aktuellen Managementmodellen/-konzepten eingelassenen Erwartungen an die Aufgaben von Managern bei organisationsbezogenen Veränderungsprozessen auf die Weiterbildungsorganisationen überträgt. Die Relevanz des Themas in den Projektstandorten verweist nicht nur auf eine Organisationsentwicklungsproblematik, sondern spiegelt die in den Einrichtungen - exemplarisch für das Feld Weiterbildung - zu beobachtende Orientierungsunklarheit wider¹²³. In den Prozessen selber wurde deutlich, dass die beteiligten Akteure, jeder von einem

120 vgl. Nuissl, E.; Leitung von Weiterbildungseinrichtungen, Studententext Frankfurt 1996, Meisel, K. Managementprobleme in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen, Baltmansweiler 2001

121 Es lassen sich in den aktuellen Managementmodellen/-konzepten ganz unterschiedliche Erwartungen an die Aufgaben von Managern bei organisationsbezogenen Veränderungsprozessen unterscheiden

122 vgl. Weick, K.E.

123 Auf dieses Thema wird im Kap. 5 noch näher eingegangen.

spezifischen Ausgangspunkt her, implizit von einem bestimmten, geradezu unhinterfragten Verständnis von Leitungsfunktionen ausgingen, ohne dies zu explizieren oder zum Gegenstand von Kommunikation und / oder Entwicklungsarbeit zu machen. In den Organisationsentwicklungsprozessen selber und in den Einrichtungen ist der Klärungsbedarf hoch, welche Anforderungen aus welchen Gründen an Leitung gestellt werden.

Die Innovationsberater visualisierten die Rolle der Leitungen in dem OE-Prozess, daran schlossen sich jeweils eine Interpretation der Darstellung und eine Diskussion dazu an. Die Geschäftsführungen oder Geschäftsleitungen haben unterschiedliche Funktionen im OE-Prozess: sie geben den Startschuss, sie haben Interventionsrecht nach dem jeweiligen Ende eines Teilprozesses, sie setzen den Teilprozess in Beziehung zu anderen, sie „deckeln“ den Prozess, sie geben die Aufträge und beobachten die Erledigung. Die Funktion der Leitung ist hier klassisch bestimmt im Sinne der Verantwortlichkeit dafür, dass etwas passiert und wie mit dem Ergebnis umgegangen wird.

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen hier immer noch die sozialen Milieus, die die Umgebung der Einrichtung bilden, aus denen sie entstammen, die die Art und Weise der Leitungsstile prägt: in zwei Fällen geht es dabei auch um „Denkstile“, die mechanistische Organisationsverständnisse nahe legen.

In einer anderen Variante wurde auf eine differente Organisationstradition verwiesen, nämlich auf die Herkunft aus sozialen Bewegungen. Dabei geht es immer auch um die „Entdeckung“ von Leitungsnotwendigkeiten und die Form der selbst entwickelnden Strukturierung der Organisation, die nicht auf bestehende Organisationsmuster selbstverständlich zurückgreift. Hier handelt es sich um Prozesse der „Selbstveränderung“ der gestaltenden Akteure, bei der Wahrnehmung und „Durchsetzung“ neuer Formen und Funktionen von Leitung. Dass dies aufgrund der Nähe zu zentralen, identitätsprägenden Positionen häufig äußerst schwierig verläuft, ist einsichtig.

Auffällig ist, dass der Umgang mit Leitung in den Organisations- und Personalentwicklungsprozessen mit der bereits abgelaufenen Zeit nicht einfacher, sondern offensichtlich eher noch komplexer wird. Vielleicht ist in diesem Fall gerade wegen des langen Zeitraums, der für begleitete Veränderungen zur Verfügung steht, deutlich geworden, in wie starkem Maße interne Veränderungen jeweils auch mit den Leitungen rückzukoppeln sind und dass die „Logik von Beratungsprozessen“ dazu tendiert (und von manchen Leitungsstilen begünstigt wird), Teilprozesse zu unterstützen, aber die Bedeutung der organisationsöffentlichen „Verarbeitung“, als Lernprozess zu unterschätzen.

3.4.4. Reflexive Rückschau

Ein weiterer Themenfokus soll diese Darstellung abschließen. In einem Treffen ging es um die Reflexion derjenigen Prozesse, die durch die neue Wissenschaftliche Begleitung angestoßen worden waren. Neben der gemeinsamen Reflexion war eine weitere Zielsetzung dabei, durch die Thematisierung der unterschiedlichen Handlungsebenen im Verbund und durch die evaluierende Rückschau, die Innovationsberater zu einem eigenen evaluativen Vorgehen in ihrer Organisation auf den unterschiedlichen Handlungsebenen - ob in dieser oder einer anderen Art - zu motivieren. Die Annahme von „Spiegelungseffekten“, von denen im Design der wissenschaftlichen Begleitung ausgegangen worden war, konnte dadurch noch einmal in die Diskussion gebracht und auf ihren Nutzen überprüft werden.

Die Ergebnisse der Diskussion ergaben zwei Positionen: Ein Teil der Innovationsberater betonte stark, dass die Arbeit als Berater/in in den Einrichtungen unabhängig von jedweder wissenschaftlichen Begleitung konzipiert und realisiert wird. Für die Arbeit der Gruppe der Innovationsberater wird allerdings eine positive Wirkung der neuen Arbeitsformen der WiB gesehen, auch für die Reflexion der jeweiligen Beratungsprozesse mit der wissenschaftlichen Begleitung.

In selbst zusammengestellten Kleingruppen beschäftigten sich die Innovationsberater mit ihren Erwartungen an Rolle und Funktion der wissenschaftlichen Begleitung.

Erwartungen an Rolle und Funktion wissenschaftliche Begleitung

Programmkontext herstellen	Reflexionsrahmen geben
Erwartungen der Projektleitung erfüllen	Externe Sicht/Reflexion auf den Prozess
Erwartungen der wiss. Leitung erfüllen	Diskurs Theorie/Praxis
Erwartungen der IBs erfüllen	Fokussierung und Evaluierung
Support	Moderation/Prozesssteuerung
Reflexivität	„gute Stimmung“ machen
„Ausputzer“ i.S. von Zurecht rücken,	„alles muss besser werden“
Prozessbegleitung/Moderation/Diskurs-Organisation	Profilierung des Projekts durch Präsenz in den Einrichtungen
Wissenschaftliche Fachkraft i.S. persönlicher Expertise	Beratung als Feldexperte
Evaluation	Strukturen geben, Ordnen

Es ist unschwer zu erkennen, dass die Rollen- und Funktionselemente der wissenschaftlichen Begleitung sehr viel Ähnlichkeit aufweisen zu den Rollen und Funktionen der Innovationsberater in den Projekteinrichtungen. Dieses Fazit ist in der Diskussion

zumindest von einigen Innovationsberatern auch gezogen worden, insofern fand im Medium der „Fremdevaluation“ auch der Ansatz einer „Selbstevaluation der Innovationsberater“ statt. Oder noch anders formuliert: Die gemeinsame Beschäftigung mit den von der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzten und von den Innovationsberatern erinnerten unterschiedlichen Beratungsformen – von der personenbezogenen Beratung, über die Beratung von Teams, bis zur Verknüpfung mit dem Programmkontext und dem wiss. Diskurs – kann als Selbstqualifizierung verstanden und genutzt werden.

Dass die Evaluation von Weiterbildung, und speziell von Beratung¹²⁴ generell ein schwieriges Feld ist, ist in der wissenschaftlichen Diskussion unumstritten. Für gelungene Weiterbildung so stellt Reischmann fest „gilt die gestaltpsychologische Erkenntnis, dass befriedigte Bedürfnisse in den Hintergrund verschwinden und nicht mehr wahrgenommen werden“¹²⁵.

Die Innovationsberatertreffen als Organisationsform aber auf ihre offiziellen und inhaltlichen Gegenstände zu reduzieren, wäre eine Fehldeutung, der informelle Austausch spielt hier nicht nur die Rolle eines Additamentum, sondern ist in der Wahrnehmung der Innovationsberater von konstitutiver Bedeutung: Drei Innovationsberater weisen in den Gesprächen auf die Möglichkeit zum informellen Austausch und auf informelle Lerngelegenheiten hin. Der „Austausch der Projekte untereinander“ sei „nutzbar“ (K., 69), weil es viel Information gab (vgl. K., 15). „Man trifft insgesamt fünfzehn Kollegen, die strategisch aus der gesammelten Bildungsszene ausgewählt waren. Wo kriegt man solche Kontakte, wo kriegt man solche Hintergrundinformationen ...?“ (B., 154). Der Markt, „Markterkundung“ (B., 156), war in diesem Zusammenhang informelles Lernthema; die „Hintergrundinformationen“ seien eine „Goldgrube“ gewesen (B., 156). Außerdem unterstreicht eine Innovationsberaterin den Austausch in Verbindung mit sozialem Kontakt als „Rückendeckung“ (U., 13). Es habe aber auch Konkurrenz gegeben „weil bei Innovationsberatung jeder der Beste von allen sein wollte“ (B., 173). Ein Berater weist der informellen Ebene eine höhere Bedeutung als der formellen Ebene zu: „dass es informell im Unterstützungssystem Innovationsberater untereinander besser funktioniert hat als auf der formellen Ebene“ (K., 69) Ein anderer Interviewpartner unterstreicht ebenfalls das Informelle des Unterstützungssystems und sieht darin den „entscheidenden Wert des Verbundes“ (B., 156).

124 vgl. dazu Heiner, M.: Evaluation in der Beratung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.; (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung Band II, Tübingen 2004, S. 825-836

125 Reischmann, J.: Weiterbildungs evaluation, Neuwied 2003, S. 96, und er weist natürlich auf Gegenstrategien hin.

3.5. Konsequenzen für die Professionalisierung der pädagogischen Organisationsberatung

Zwei zentrale Elemente konstituierten das Unterstützungssystem: Dialogische Gespräche mit ihren unterschiedlichen Grundfunktionen und eine kompetenzentwickelnd¹²⁶ angelegte Struktur der Innovationsberatertreffen, die bestimmte Arbeitsprinzipien etablierte und „Kernthemen“ bearbeitete. Dabei sind die dargestellten thematischen Fokussierungen in den Innovationsberatertreffen im Hinblick auf mögliche Transferüberlegungen sicherlich nicht hinreichend beschrieben, stellen aber einen notwendigen Kernbereich dar.

Zu vermuten ist, dass erst die Wechselspiele zwischen den bilateralen Gesprächen und den Innovationsberatertreffen eine kompetenzentwickelnde Funktion übernehmen können, die als Reflexion des eigenen Handelns wirkt und damit eine Reflexivitätssteigerung der gesamten Innovationsberatung¹²⁷ zur Folge hat. In dieser Kombination hätten die bilateralen Gespräche jeweils persönlichen Lernbedarf und die Notwendigkeit von Reflexion verdeutlicht, die Innovationsberatertreffen dagegen die kollektive Dimension, auch in der Kontroverse, aber auch im Kontrast und in der Vielzahl der damit zur Verfügung gestellten Berater- und Beratungsrealitäten ein Überschreiten der subjektiven Einschätzungen ermöglicht.

Einige Innovationsberater haben ihre persönliche Kompetenzentwicklung als Berater/in im Zusammenhang mit Reflexion beschrieben: (vgl. T., 75; B., 151, 156), für B. „ein echter Lernerfolg... eine echte Unterstützung“ (B., 156), „Bestätigung und identitätsbildend“ (B., 151). Das geschah für diesen Innovationsberater in der Hilfestellung der wissenschaftlichen Begleitung, zu lernen „wie man Beratung reflektiert, wie man die Prozesse (...) ausformulieren kann. Auf welchen Diskurs man sich eigentlich beziehen kann. (...) Eine Dienstleistung (....., mit) direktem Bezug zur Beratungspraxis.“ (B., 156).

Lernprozesse ereignen sich aber auch zwischendurch und auch in den „frei gelassenen“ Zeiten. Im Kontext der Innovationsberatertreffen ist eine bestimmte „reflexive Lernkultur“ institutionalisiert worden. Innovationsberater heben die Ermöglichung von Reflexion als konzeptionelles Merkmal für das Lernen im Unterstützungssystem heraus¹²⁸, indem „der reflexive Zusammenhang durch das Unterstützungssystem gegeben war. Da hat man es natürlich auch am eigenen Leib mal erfahren können.“ (U., 89) Der Ansatz der zweiten wissenschaftlichen Begleitung ABL, der als kontinuierlich und „glaubwürdig“ (B., 175)

126 Im Hinblick auf den Kompetenzbegriff wäre eine vertiefende Analyse reizvoll, bedürfte dazu aber gesonderter Methodiken.

127 Im Sinne des Beratersystems, wie vorher definiert wurde.

128 Da diese Dimensionen im Interview nicht abfragbar waren, sind die Äußerungen nicht zahlreich. Sie ergaben durch die von den Innovationsberatern selbst narrativ hergestellten Bezügen.

wahrgenommen wurde, bedeute, dass „die Spielregeln, die Berater auf ihre Beratungsprojekte anwenden, die muss dann auch die Programmverwaltung auf ihre Innovationsberater anwenden, um auch dort, Beratungsmuster zu reflektieren“ (B., 175). Reflexive Lernkultur gilt allerdings nicht unbeschränkt – wie es auch in anderen Institutionalisierungsformen keine Garantie dafür gibt, dass einmal eingeführte und eingespielte Lernkulturen sich gegenüber Veränderungen im Zeitverlauf als stabil erweisen. Diese reflexive Lernkultur war – nicht überraschend - im Hinblick auf die Konfrontation mit formalen Konstruktionen im Projektverbund störungsanfällig: Das Unterstützungssystem wurde auch als „Instrument“ des Projektträgers wahrgenommen, mit dem formale und auch nicht explizierte Anforderungen transportiert wurden. Immer dann, wenn solche Situationen auftraten, wurde das Unterstützungssystem in seiner eigentlichen Funktion irritationsanfällig, es konnte sich bzw. den Arbeitszusammenhang nicht mehr abgrenzen, abschotten gegenüber formalen Unklarheiten. „Endbericht (...) das interessiert keinen, das ist eine Anforderung von außen“ (R., 73) und B.s Aussage: „wenn denn Interessensgegensätze bestehen, versteckte, dann sollte man sich als Behörde, als QUEM und als wissenschaftliche Begleitung klar sein, dass das nicht auszusitzen ist, sondern dass das einfach den Dialog mit der Praxis bestimmen wird“ (B., 162) Man habe gemerkt „dass im Hintergrund irgendwelche Deals laufen oder unklare Dinge laufen und gleichzeitig wurde man verpflichtet auf hohe Transparenz und Glaubwürdigkeit. Das heißt, man ist als Berater ja auch nicht völlig naiv und sagt: „Ok, man muss als Berater immer Kompromisse eingehen und geschäftliche Rücksichten nehmen. Aber dann, dann kann man aber auch nicht offen reflektieren. Und der Verbund ist vier Jahre zwischen diesen beiden Polen hin und her geschwankt. Da: Dien' und lüg' und Resignation; da: echte Offenheit und Diskussion und auch Identitätsbildung.“ (B., 162)

Teil III: Organisationsentwicklungsprozesse zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen

1. Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung als Institutionalisierung von Innovation

Ähnlich wie bei den gegenwärtigen Diskursen um „selbstorganisiertes“ Lernen oder „Kompetenzentwicklung“ ruft auch das Modischwerden des Innovationsbegriffs in der beruflichen Weiterbildung den Eindruck eines déjà vu hervor: Unversehens erlangt ein Thema aktuelle Aufmerksamkeit und wird aus gesellschaftspolitischer Stimmungslage an Bildungsorganisationen herangetragen, das unter heimischer, nicht-ökonomischer Begrifflichkeit seit je her zum erwachsenenpädagogischen Diskurs gehörte, nämlich die Spannung einer Kontinuität im Wandel.

Innovationsberatung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung hat diese erwachsenenpädagogischen Konstitutionsbedingungen nicht nur zu respektieren, sondern auch aktiv im Sinne einer „feldspezifischen Expertise“ konzeptionell und thematisierend einzubringen.

1.1. Veränderungsbereitschaft als implizites Strukturmerkmal von Weiterbildungs-Organisation

Es besteht weitgehende Übereinstimmung, dass sich Erwachsenenbildung im Zuge ihrer Institutionalisierung mit einer spannungsreichen Balancierung zwischen den Polen Kontinuität und Veränderung auseinander zu setzen hat. Auf einer epochalen langfristigen Ebene lässt sich dieses Verhältnis als Wechselspiel zwischen „Institution“ und „Organisation“ rekonstruieren¹²⁹:

- „Institution“ umfasst hierbei eine langfristig gültige gesellschaftliche Funktionsbestimmung von Erwachsenenlernen im Rahmen des Funktionssystems

129 vgl. O. Schäffter 2001; sowie ders. 1998, organisationstheoretische Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Funktionssystem (Institution) und Organisation in Tacke, 2001 und Lieckweg, 2001, S. 267-289; Kneer, 2001, S. 407-428

Bildung, die einem langfristigen Veränderungsprozess unterliegt und in den großen „Wenden“ zum Ausdruck gelangt.

- Für „Organisation“ als nächst tieferer Ebene bietet „Institution“ in Gestalt von „Institutionalformen der Erwachsenenbildung“ den Orientierungsrahmen für eher kurz- bzw. mittelfristige, sich an aktuellen Anforderungen wandelnden Varianten von „Weiterbildungseinrichtungen“.

„Organisationsentwicklung“ als möglicher Anlass für Innovation beschreibt in diesem Verständnis die Normalität historisch bedingter Veränderungen als Aussteuerungsprozess im gefestigten Kontext einer institutionell gesicherten Funktionsbestimmung von Erwachsenenlernen in einer Gesellschaft. Schon Francis Bacon verwies in seinem Essay „On Innovation“ auf „die Zeit als große Erneuerin“.

1.1.1. Wandel als Konstitutionsbedingung

Die Dynamik organisationalen Wandels auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen bezieht ihre Energie aus einem Spezifikum von Erwachsenenbildung, in dem sie sich deutlich vom Schulwesen und dessen Organisationsformen unterscheidet. Ihr Basiselement, die Weiterbildungsveranstaltung, ist nicht wie die Schulklasse hoheitlich-administrativ als konstitutioneller Rahmen vorgegeben, sondern in seiner existentiellen Voraussetzung zutiefst riskant angelegt. Dies gilt selbst für Veranstaltungen der arbeitsmarktpolitischen „Maßnahmekultur“. Sie alle tragen das Risiko, auch bei bester Planung gegebenenfalls nicht zustande zu kommen. Erwachsenenpädagogische Veranstaltungsplanung trifft daher nicht nur methodisch-didaktische Entscheidungen für das pädagogische Binnenverhältnis, sondern ist letztlich auch zur Sicherung der „Bedingung ihrer Möglichkeit“ für ihr konstitutives Außenverhältnis verantwortlich. Aufgrund dieser „fluiden“ Struktur auf einer grundlegenden Ebene des Zustandekommens von Weiterbildungsveranstaltungen setzen sich alle Institutionenformen mit einer prinzipiellen Gefährdung auseinander, die sie zu einer ständigen adaptiven Auseinandersetzung mit ihrer lebensweltlichen Fundierung und zur sensiblen Aussteuerung mit einer Vielzahl leistungsrelevanter Umwelten zwingt. Analysiert man „basale Organisationsentwicklung“ (vgl. Küchler, v. ; Schäffter 1997, S.99ff) rückblickend, so ist ein ständiger Wandel in den organisationalen Strukturen und im Leistungsprofil beschreibbar, der von einer Entwicklung ausgelöst wurde, die in ihrem Verlauf zumeist von dem gesetzten Ausgangspunkt nicht antizipierbar gewesen wäre und insofern unverkennbar Neues, häufig auch strukturell Neuartiges nach sich gezogen hat.

1.1.2. Interne Integration als vernetzte Strukturierung

Weiterbildungsorganisation reagiert auf diese Konstitutionsbedingungen in ihrer idealtypischen „Normalform“ durch eine mehrstufige Vernetzung und durch eine hohe Temporalisierung ihrer Leistungsangebote, mit der sie der dynamischen Komplexität in ihren „turbulenten Umweltbereichen“ produktiv zu begegnen vermag.

- Die Netzwerkstruktur, wie sie organisationstheoretisch von Karl Weick mit dem Konzept der „losen Koppelung“ für Bildungseinrichtungen und Krankenhäuser rekonstruiert wurde (vgl. Weick 1976), bietet eine schrittweise Erhöhung der Binnenkomplexität im Sinne eines wachstumsorientierten *internen* Veränderungsprozesses parallel zur *externen* Ausdifferenzierung pädagogisch relevanter Umweltbeziehungen und Leistungsentwicklungen, ohne dass das Risiko des Scheiterns bei innovativen Teilentwicklungen die Organisation in ihrer Gesamtheit gefährdet.¹³⁰

Neben einer *horizontalen Ausdifferenzierung* der Binnenstruktur von Weiterbildungseinrichtungen in Aufgabenfelder, bildet Weiterbildungorganisation im Zuge von qualitativem Wachstum bei Bedarf auch Formen von *vertikaler Differenzierung* in Gestalt von didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebenen aus.

- Die im Vergleich zur schulischen Organisation geradezu seismographische Fähigkeit zu pädagogisch relevanter Umweltwahrnehmung erklärt sich strukturell in erster Linie aus der vertikalen Schnittstelle zwischen hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter/Innen als Kerngruppe und dem wechselnden Kreis der freien und ehrenamtlichen Lehrkräften, die als intermediäres Zwischenfeld zwischen den lebensweltlichen Strukturierungen möglicher Bildungsadressaten und ihren wechselnden Lernanlässen relevante Vermittlungsprozesse auslösen und abzuarbeiten vermögen.

1.1.3. Wandelndes Leistungsprofil als Reaktion auf Umweltveränderung

Weiterbildungsorganisation ist idealtypisch auch auf ihrer Leistungsseite durch mittelfristig wechselnde Angebotsformen charakterisiert. In Verbindung mit der konstitutiven Gefährdung des Zustandekommens von Weiterbildungsveranstaltungen führt dies im Zuge einer „basalen Organisationsentwicklung“ zu ständigen Veränderungsprozessen auf der Leistungsseite, die in ihrer Entwicklung allerdings nicht organisational gesteuert werden können, sondern die als Entwicklungsprozesse einer strukturellen Ko-Evolution zwischen einem sich als relevante Umwelt strukturierenden „Publikum“ und einem relational hervorgetriebenen Leistungsprofil auf der Ebene von Einzelangeboten sowie auf der Ebene des Gesamtprofils gedeutet werden können.

¹³⁰ Zur Übertragung auf Weiterbildungsorganisation vgl. Schäffter 1987, zur Netzwerkstruktur von Weiterbildungorganisation vgl. Schäffter 1994 und 2004

1.2. Veränderung als innovative Entwicklung

Stellt man Innovation in den Kontext von Organisationsberatung, so werden begriffliche Differenzierungen erforderlich. „Veränderung“ ist nicht bereits „Entwicklung“ und „Entwicklung“ läuft nicht notwendigerweise auf Neues oder gar „Neuartiges“ hinaus.

Bezogen auf das hohe Maß an umweltresonanter Veränderungsbereitschaft von Weiterbildungsorganisation lässt sich daher feststellen, dass sich im Blick zurück immer eine Vielzahl „inkrementeller“ Einzelveränderungen (d.h. ein in kleinen Teilen anwachsender Veränderungsprozess) feststellbar ist, deren Bedeutung für die Gesamtorganisation sich jedoch erst dann in einem Prozess des „sense-making“ (vgl. Weick 1995) erschließt, wenn all die unscheinbar wirkenden („inkrementellen“) Teilveränderungen in den Zusammenhang eines gerichteten Entwicklungsverlaufs gestellt werden können.

Jede (Selbst-)Beschreibung von Veränderung als „Entwicklung“ einer Organisation beruht daher auf einer Deutung über Zusammenhänge zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Ereignissen und zukünftigen Optionen (vgl. Schäffter 1993).

Betrachtet man dabei, welche *Entwicklungslogik* derartigen Beschreibungen unterlegt werden kann, so stehen grosso modo folgende drei zur Auswahl:

- *Entfaltung* als Bewegung des Werdens, die auf ein im funktionalen Kern angelegtes Ziel, bzw. auf einen im „Wesen“ enthaltenen, teleologisch angelegten Endpunkt hinausläuft.
- *Vergehen* als Bewegung eines Niedergangs, der strukturellen Auflösung und des Funktionsverlusts.
- *Innovation* als transformative Erneuerung (vgl. Mezirow 1997) und strukturelle „Verjüngung“, d.h. als Zugewinn an neuartigen Entwicklungsoptionen. Innovation ist somit ein normativer Begriff, der solche Veränderungen bezeichnet, die eine Steigerung der Funktionsfähigkeit eines Systems nach sich ziehen.

Innovation als Kategorie von Organisationsentwicklung erhält somit eine spezifische Bedeutung innerhalb des weiten semantischen Hofs eines historisch entstandenen Innovationsbegriffs (vgl. Ritter; Gründer 1976).

Versucht man nun, den organisationalen Innovationsbegriff anderen Konzepten von Innovation zuzuordnen bzw. von ihnen abzugrenzen, so kann dies an drei Gesichtspunkten geschehen, an der sich differente Auffassungen von Innovation in ihren spezifischen Merkmalen charakterisieren lassen. Es stellt sich die Frage,

- welcher „Kategorie des Neuen“ sie folgen.
- welche Ausgangslage zur Erklärung der zugrunde liegenden Veränderungsdynamik zugeschrieben wird.

- welcher Gegenstandsbereich der Neuerung in den Blick genommen wird.

1.2.1. Die Kategorie des Neuen

Das jeweilige Verständnis von Innovation hängt weitgehend von der Antwort auf die Frage ab, wie wohl „das Neue“ in die Welt kommt. Man stößt auf eine geschichtsphilosophische Problematik, die sich moderat oder radikal beantworten lässt. Exemplarisch hierfür ist Hegels Unterscheidung zwischen „partieller“ und „totaler Negation“ (vgl. Günther 1980, S.183-210).

- Das Neue als „partielle Negation“ meint graduelle Formen von Neuheit, d.h. bislang noch nicht bekannte Varianten im Kontext eines fungierenden Horizonts von Bekanntheit und somit Kombinationen bekannter Teilelemente, die in ihrer produktiven Verknüpfung in einem bestimmten Kontext als neu erfahren und genutzt werden. Inkrementelle Veränderungen können in diesem Verständnis für einen ausgewählten Kontext Neues hervorbringen, wobei in derartigen Prozessen der Neuerung ein „qualitativer Umschlag“ als ein entscheidender Punkt für das Eintreten von Innovation betrachtet wird.
- Das Neue als „totale Negation“ hingegen beruht auf einem „Sprung“ von einer „Kontextur“ in eine andere, d.h. ein sprunghafter Wechsel in ein von der Ausgangslage unvergleichbares Wahrnehmungs- und Deutungssystem. Es geht nicht mehr allein um erwartbares „Neues“, sondern um prinzipiell „Neuartiges“. In der radikalen Sicht totaler Negation ist das Neuartige aus der Perspektive der Ausgangslage weder antizipierbar noch sinnvoll verstehbar, im krassen Fall nicht einmal „denkbar“. Totale Innovation unterläuft daher alle Versuche einer intentional gesteuerten Planung, sondern beruht auf einer sprunghaften Transformation. Diese Formen des Kontextwechsels (vgl. Schäffter 1997) sind in der interkulturellen Pädagogik als Problem des Kulturschocks bekannt, bisher aber noch nicht hinreichend lerntheoretisch geklärt.
- Innovation auf der Grundlage totaler Negation führt aufgrund ihrer paradigmatischen Differenz häufig zu Problemen des Nicht-Verstehens, ohne dass dies wiederum verstanden oder als Verstehensproblem kommuniziert werden kann. Es geht wohl um eben dies radikale Verständnis, wenn Francis Bacon in dem erwähnten Essay feststellt, dass Innovationen wie Fremde seien; sie würden gefürchtet, bestenfalls bewundert, selten aber geliebt.

1.2.2. Ausgangslage als Ursprung der Innovationsdynamik

Der Innovationsbegriff bezieht einen wesentlichen Anteil seiner Bedeutungen aus der je besonderen Ausgangslage, aus der sich eine Veränderungsdynamik speist. Gegenwärtig hat das Innovationskonzept von Joseph Schumpeter Aktualität erlangt, wohl weil er es als Prinzip wirtschaftlicher Entwicklung im Kapitalismus formulierte (vgl. Schumpeter 1993) und den Begriff an zwei wichtige Bedingungen band, die von allgemeiner Bedeutung sind:

- die *ökonomische und damit gesellschaftliche Ausgangslage* möglicher (innovativer) Neukombinationen der für eine (wirtschaftliche) Leistung notwendigen Faktoren

- und die *personale Ausgangslage* eines sich auf Wettbewerb und Marktprinzip beziehenden *Unternehmertypus*, dessen gesellschaftliche Funktion es ist, produktive Neukombinationen zu „erfinden“ (entdecken) und praktisch umzusetzen.

Innovation, von ihrer Ausgangslage her definiert, lässt sich daher einerseits als *personale* Kreativität, Produktivität und Durchsetzungsfähigkeit akzentuieren, auf der anderen Seite aber auch aus sozialen Rahmenbedingungen ableiten, die sich in Form von organisierten, planvoll strukturierenden Prozessen systematisieren lassen.

Zur Kennzeichnung der spezifischen Ausgangslage ist daher zwischen personengebundener und sozial-kulturell verursachter Innovation zu unterscheiden.

- *Personengebundene Innovation* hebt auf Kompetenzen und kreative Eigenschaften sowie auf risikobereites Durchsetzungsvermögen ab und erklärt hieraus das Auftreten und Gelingen von Neuerungen.

- *Sozial-kulturelle Innovation* betont strukturelle Ausgangsbedingungen wie z.B. gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte (Marx), soziale Marginalität der Neuerer-Rolle (Simmel, Grünfeld), Akkulturation und Interkulturalität (Vierkandt) sowie Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung (M. Weber).

1.2.3. Der Gegenstandsbereich von Neuerungen

Konzepte der Innovation differieren entsprechend der Bereiche, in den Neuerungen beabsichtigt sind oder festgestellt werden. Entsprechend lässt sich Innovation definieren:

- als neues Gut oder Dienstleistung im Sinne eines neuen Produkts
- als technologische Veränderung der Produktionsverfahren
- als Verfügbarkeit über neue Produktionsmittel
- als Zugänglichkeit zu neuen Umweltbereichen als Absatzmarkt
- in jeglichen Formen interner Neuorganisation

Verallgemeinernd lässt sich somit in Bezug auf den Gegenstandsbereich von einer Differenz zwischen *produktorientierten* und *prozessorientierten* Innovationskonzepten sprechen.

Prozessorientierte Konzepte unterscheiden sich allerdings noch einmal danach, ob sie allein neuartige technologische Verläufe bezeichnen, oder ob sie darüber hinaus auch kognitive Wandlungsprozesse bei der Aufgaben- und Problembeschreibung in ihr Innovationskonzept einbeziehen. Hier geht es u.a. um Veränderungen eines „reframing“ von bisher Bekanntem unter einem neuartigen Blickwinkel, also um Veränderungen von Deutungsmustern, durch

die „schlagartig“ innovative Problemlösungen im Sinne von „totaler Innovation“ möglich werden.

1.3. Innovation als Zieldimension pädagogischer Organisationsberatung

Aus Platzgründen lassen sich an dieser Stelle noch keine differenzierten Ausführungen zu Stellenwert möglicher Innovationskonzepte im Rahmen von Organisationsentwicklung und pädagogischer Organisationsberatung machen. Als erste grobe Orientierung soll jedoch die These gewagt werden, dass sich ein epochaler Trend (vgl. Weber 2003, S. 422-436) von einer

- „frühmodernen Konstellation“: inkrementeller Neuerungstyp auf der Grundlage personengebundener Dynamik und produktgebundener Innovation hin zu einer
- „spätmodernen Konstellation“: paradigmatischer Neuerungstyp auf der Grundlage sozial-kultureller Dynamik und prozessorientierte Innovation

beobachten lässt. Das meint konkret, dass Innovationen nicht mehr wie früher von charismatischen Persönlichkeiten abhängen, die über kreative Kombination von bekannten Teilelementen neuartige Produkte und Dienstleistungen entwickeln und in von ihnen dafür geschaffenen Organisationen realisieren. Innovation tendiert hingegen dazu, ein sozial-kulturelles Projekt zu werden, das prozessual in der Organisationsstruktur verankert und damit „institutionalisiert“ worden ist. Innovation richtet sich nicht mehr allein auf neue Einzelprodukte, sondern auf die permanente Fortentwicklung neuartiger Produktketten und auf die soziokulturelle Gewährleistung von Produktentwicklung. In Bezug auf Weiterbildungsorganisation muss Innovation in diesem Verständnis als strukturell intendierte Daueraufgabe verstanden werden. Kurz gesagt: Organisationsentwicklung in der Weiterbildung und pädagogische Organisationsberatung stehen in einem Verständnis von prozessualer Innovation vor der Aufgabe, Innovation dauerhaft strukturell zu verankern, d.h. zu institutionalisieren und damit zu veralltäglichen. Prozessuale Innovation ruft somit gleichzeitig strukturell verankerte *Innovationsfähigkeit* hervor.

Bei dem epochalen Wandel, wie er als Übergang von der frühmodernen zur spätmodernen Konstellation des Innovationskonzepts als These formuliert wird, ist allerdings eine „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ (Pinder) in Rechnung zu stellen. Man bekommt es mit einem temporalen Nebeneinander unterschiedlicher Innovationsprofile bei der Förderung von Organisationsentwicklung zu tun. Auf diese Differenz zwischen dem „Idealtypus einer Normalform“ und dem „Realtypus“ der je empirisch vorfindlichen

Weildungseinrichtungen im Beratungsprozess ist zu achten. Hinzu kommen Entwicklungsunterschiede zwischen verschiedenen Teilsektoren der Gesellschaft.

Innovation in großen Wirtschaftsunternehmen mit ihren Forschungs- und Entwicklungsabteilungen, sowie ihren Verfahren der „Innovations- und Qualitätszirkel“ auf der Produktionsebene entspricht bereits der „spätmodernen Konstellation“, während dies bei Weiterbildungseinrichtungen erst in frühen Ansätzen zu beobachten ist. Insofern trifft die These von einer „nachholenden Modernisierung“ bei der Bildungsorganisation in Bezug auf *strukturelle Innovationsfähigkeit* sicherlich zu.

Organisationsberatung von WB- Einrichtungen unter der Zielsetzung einer nachholenden Modernisierung wird sich daher konzeptionell mit folgenden Aspekten von *Innovationsfähigkeit* auseinander zu setzen haben:

1.3.1. Übergang von produktgebundener zu prozessualer Innovation

Innovation meint hier nicht mehr allein die Entwicklung neuer Angebote im Zuge eines Anpassungsprozesses an eine sich wandelnde Umwelt, sondern auch die Entwicklung neuartiger Dienstleistungsbeziehungen zu relevanten Adressatenbereichen, durch die neuartige Verfahren einer gemeinsamen Angebotsentwicklung als ko-produktiver Prozess möglich gemacht, auf Dauer gestellt und in ständiger Resonanz mit den Adressaten produktiv weiterentwickelt werden (prozessuale Innovation). Produktgebundene Innovation erfährt hierdurch eine Transformation zu *struktureller Innovationsfähigkeit*.

1.3.2. Übergang von personengebundener zu sozial-kultureller Veränderungsdynamik

Personengebundene Innovation setzt neben Konfliktbereitschaft und Marginalität einen Personentyp voraus, wie er für hoch komplexe Sozialsysteme eher dysfunktional wirken würde. Dies erklärt die Limitationen dieses Innovationsmodells im Fortgang der Moderne. Größere Aufmerksamkeit als die Förderung eines „genialischen Unternehmerbildes“ im Rahmen von Personalentwicklung verlangen daher lernförderliche sozial-kulturelle und organisationsstrukturelle Voraussetzungen für innovative Entwicklung.

Organisationstheoretisch geht es hierbei um die Wahrnehmung und produktive Berücksichtigung interner („subkultureller“) Differenzen innerhalb der Weiterbildungseinrichtung als einem in sich spannungsvollen sozialen System. Konkret gefasst, wird sich die Aufmerksamkeit von pädagogischer Organisationsberatung auf eine kommunikationsförderliche „Inszenierung“ relevanter Schnittstellen im oben skizzierten Netzwerk pädagogischer Organisation sowie auf die Beziehung zu ihren relevanten

Umweltbereichen verlagern. Dabei geht es um ein methodisches Wahrnehmen und Nutzen „institutioneller Schlüsselsituationen“. Auf sozial-kultureller Grundlage entsteht hier eine Dynamik innovativer Prozesse durch die produktive Verknüpfung bislang getrennter sozialer Wirklichkeiten über „Perspektivverschränkung“. Die sozial-strukturelle Grundlage einer derartig auf Innovation gerichteten Organisationsentwicklung ist eine gemeinsame „Organisationskultur als Lernkultur“. Dies bedeutet, dass sich Organisationsentwicklung nicht allein auf Veränderungen der Funktionalstruktur des „sozio-technischen Systems“ zu beschränken hat, sondern auch auf Organisation als „soziales System“ und als „Organisationskultur“ gerichtet sein sollte.

1.3.3. Übergang von „inkrementeller Neuheit“ zur Bearbeitung von zukünftiger Unbestimmtheit

Fraglos ist es im Kontext beruflicher Alltagssituationen zunächst sinnvoll, pädagogische Innovation als einen Veränderungszuwachs zu organisieren und daran pädagogische Organisationsberatung zu orientieren. Organisationstheoretisch ist bei der dabei zugrunde gelegten Beratungskonzeption allerdings zu berücksichtigen, welchem Typus von Transformation (vgl. Schäffter 2001, S. 17-29) man dabei folgt.

Prozesse einer strukturellen Transformation im Sinne „zielgenerierender Suchbewegungen“ bekommen es mit dem auch management-theoretisch zentralen Phänomenen von „Unbestimmtheit“ zu tun, also einer Zukunftskonzeption, die nicht hinreichend mit dem Typus „inkrementeller Neuheit“, sondern erst mit dem des „paradigmatisch Neuartigen“ als Leitbild von Organisationsberatung bearbeitbar wird. Dies hat weitreichende Konsequenzen für das Beratungsverständnis sowie für Konzepte und Verfahren: Für die Unterstützung und Begleitung von Entwicklungsverläufen ist nun ihre prinzipielle Unabgeschlossenheit zu berücksichtigen. Innovation kann nicht mehr technologisch als einmaliger produktgebundener Vorgang aufgefasst werden, sondern als Gewährleistung einer Kette von anschlussfähigen Veränderungen mit zunächst offenem Ende, also als ein sich erst im Prozess bestimmendes Ergebnis, das von den beteiligten Akteuren am Ausgangspunkt des Entwicklungsverlaufs noch nicht antizipierbar ist.

Die Beratungsstrategie im Rahmen „reflexiver Transformation“ läuft daher auf ein methodisch gerichtete „Positivierung des Unbestimmten“ hinaus. Sie hat „*überschüssige Entwicklungsoptionen*“ im Zuge des Beratungsprozesses nicht vorschnell zu verwerfen, sondern als *Potentiale* wertzuschätzen und für spätere Entwicklungsphasen offen zu halten. Innovation im Rahmen von Organisationsentwicklung nutzt somit den strukturellen Leistungsvorteil systemisch gesteuerter Entwicklungsverläufe. Sie folgt dabei als Prinzip einem evolutionstheoretischen Verständnis:

Sobald Innovation nicht mehr als ein von persönlicher Kreativität abhängiger Vorgang verstanden wird, sondern eine *produktive Prozessstruktur* bietet, ist sie nicht mehr allein an die subjektive Intentionalität individueller „Innovatoren“ gebunden. Sie beruht vielmehr auf einer organisationalen Verfahrenslogik, die hier als „prozessuale Innovation“ bezeichnet wurde. Insoweit derartige Innovationsverfahren innerhalb struktureller Suchbewegungen strategischer Bestandteil einer zielgenerierenden Organisationsentwicklung sind, bekommt man es mit „Veränderungen höherer Ordnung“ zu tun.¹³¹ Innovationsprozesse beschränken sich nicht mehr auf abschließbare Entwicklungsaufgaben, sondern erhalten über vielgliedrige Entwicklungsketten eine Reichweite, die über den Horizont des zunächst Antizipierbaren hinausgeht. Sie bieten somit eine prozesstheoretische Antwort auf die zentrale Problematik spätmoderner Organisation, nämlich auf den planvoll bestimmbaren Umgang mit Unbestimmtheit.

Innovation wird in diesem radikalen Verständnis zum Bestandteil einer organisationalen Entwicklungslogik, die lineare Steuerungskonzepte und Managementmodelle kontrollierender „Zukunftsbewältigung“ überschreitet.

Theoretisch wird dabei Anschluss gesucht an eine im Entstehen begriffene Evolutionstheorie sozialer Strukturbildung, wie sie bisher u.a. von Donald T. Campbell und Karl Weick ansatzweise als Modell der „soziokulturellen Evolution“ ausgearbeitet wurde (vgl. Heyes/Hull 2001; Weick 1985; S. 174 ff; Carle 2000, S.327f). Es beschreibt das Zusammenspiel der drei Prozesse „Variation“-„Selektion“-„Retention“.

1.4. Strukturelle Innovationsfähigkeit

Strukturelle Innovationsfähigkeit von Weiterbildungsentwicklungen als Richtziel pädagogischer Organisationsberatung kann somit als methodisch initiiertes und begleitetes Übergang von

- produktgebundener zu prozessualer Innovation
- personenabhängiger zu soziokultureller Veränderungsdynamik
- inkrementaler Neuheit zur Bearbeitung zukünftiger Unbestimmtheit

verstanden werden.

Jede der drei Übergangsdimensionen bietet für sich bereits einen anspruchsvollen Kontext für die Ausarbeitung von Beratungskonzepten. In ihrer Gesamtheit lassen sich die Dimensionen, sowie die in ihren polar entgegengesetzten Einzelpositionen als Analyseraster

¹³¹ Lerntheoretisch ließe sich hier an G. Bateson und sein Konzept logischer Kategorien des Lernens und der Kommunikation im Rahmen einer Theorie logischer Typen anschließen. vgl. Bateson 1981, S. 362-399.

für epochalen Strukturwandel der Innovationsfähigkeit in Organisationen verwenden. Sie erfüllen hierdurch eine analytische Orientierungsfunktion und bieten Möglichkeiten einer praktischen Verortung ausgewählter Ansätze von Innovation. Man kann allerdings davon ausgehen, dass empirisch vorfindliche Ansätze der Organisationsberatung nicht gleichzeitig allen drei Dimensionen des Übergangs gerecht werden können. Dies verbietet ihre überfordernde Komplexität und auch die Langfristigkeit der notwendigen Entwicklungsverläufe. Dennoch ist das Raster geeignet, die gegenseitige Abhängigkeit der Entwicklungen als Wechselseitigkeit zumindest konzeptionell in Rechnung zu stellen und im Beratungsverlauf zu berücksichtigen.

2. Gestaltung von Innovationsberatung

Im Mittelpunkt des vorhergehenden Kapitels stand die Entwicklung eines theoretisch konzeptionellen Rasters, das aus der Fragestellung entstand, wie ein für die Weiterbildung geeigneter Innovationsbegriff im Kontext von Organisationsberatung und pädagogischer Organisationstheorie gefasst werden kann. Dieses Grundlagenkapitel ist bereits das Ergebnis verdichteter empirischer Beschreibungen. In den nun folgenden Kapiteln wechselt die Perspektive von der konzeptionell-begrifflichen auf die Ebene der empirisch-analytischen Beschreibung der Innovationsberatung, wie sie im Rahmen der beiden Teilprojektverbünde erprobt und entwickelt wurde. Zunächst werden in „3.1. Exemplarische Aspekte des Beratungssystems“ dargestellt, wobei Profile von Innovationsberatung auf dem Hintergrund der reflexiven Beschreibungen der Innovationsberater typisiert werden. Anschließend werden die jeweiligen Organisationen im Hinblick auf die von den Beratern wahrgenommenen „Wirkungen“ auf das Beratungssystem charakterisiert.

Die skizzierten Profile von Innovationsberatung, die Charakteristika der beratenen Organisationen und die cursorisch dargestellten Elemente der Beratungssysteme sind insgesamt als realitätshaltige formulierende Interpretationen¹³² aufzufassen, und stellen eine Vorstufe stärker theoriebezogener Interpretationen dar.

Im Kapitel 3.2. „Beratungsstrategien zur Unterstützung von Innovationsprozessen“ wird eine andere Fokussierung vorgenommen, und ein anderes Vorgehen entwickelt. Hier werden die unterschiedlichen Funktionen der Innovationsberatung nicht anhand einzelner „Fallbeschreibungen“ typisierend dargestellt, sondern als integriertes „Gesamtmodell“ rekonstruiert. Auf diesem Hintergrund wird zunächst die intermediäre Funktion der Berater

132 vgl. Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M.; Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Opladen 2001

zwischen bildungspolitischen und organisationsspezifischen Veränderungsanforderungen skizziert, die verschiedenen Funktionen im Beratungsprozess dargestellt und die strukturellen Wirkungsmöglichkeiten von Beratung beschrieben. Die Innovationsprozesse werden dann auf dem Hintergrund eines pragmatischen Innovationsbegriffs charakterisiert, so dass es möglich wird, allgemeine förderliche Bedingungen und Kriterien für Innovationsberatung zu formulieren. Sowohl für Kapitel 3.1. als auch für Kapitel 3.2. gilt, dass sie noch nicht stringent an das vorher entwickelte Raster der erwachsenenpädagogischen Innovationsberatung anschließen. Gleichwohl bildet dieses den theoretischen Hintergrund.

2.1. Exemplarische Aspekte des Beratungssystems

Der Begriff Beratungssystem signalisiert seine Herkunft aus einem systemischen Theoriekontext¹³³ und bezieht sich auf die „Schnittmenge“ zwischen Berater- und Klientensystem bzw. auf den „Prozess der Beratung“, auf die Strukturen der Beratung, die sowohl abhängig sind von den Charakteristika der zu entwickelnden Organisation, als auch von der Ausgestaltung durch Berater- und Klientensystem. Die dabei entwickelten Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit ihrer Dynamik gehören ebenfalls mit zum Beratungssystem. Rappe-Giesecke formuliert dies in der klassischen, systemisch inspirierte Betrachtungsweise der Organisationsentwicklung: „Es entsteht ein neues System mit eigenen Regeln, Zugangsbedingungen, Rollendefinitionen, Zielen, System-Umwelt-Beziehungen und einer eigenen Identität. Dieses System ist das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, in den die Erwartungen der (..) beteiligten Umweltsysteme eingehen“¹³⁴ und das zunächst die Aufgabe hat, eine Diagnose zu stellen und einen Interventions- und Maßnahmeplan vorzuschlagen“¹³⁵.

In der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung des Projektverbundes wird das **Beratungssystem** verstanden als **„prozessbegleitendes Lernarrangement zur pädagogischen Unterstützung selbst gesteuerter, zielgenerierender Suchbewegungen im Rahmen projektförmiger innovativer Entwicklungsvorhaben“**.

133 vgl. Scherf, M. Beratung als System. Zur Soziologie von Organisationsberatung, Wiesbaden 2002.

134 vgl. Rappe-Giesecke, K.; Diagnose in Supervision und Organisationsberatung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Pühl, H. (Hrsg.) Supervision und Organisationsentwicklung, Opladen 1999, S. 319-331, S.324

135 ebd. S. 325

In dem in diesem Zusammenhang zu leistenden „Klärungsschritt“ geht es darum, die Beobachtungen erster Ordnung (Luhmann) aus den Relevanzen der Akteursperspektive zu formulieren und damit die Grundlage zu bieten für nachfolgende theorienahe Deutungen¹³⁶.

Die wissenschaftliche Begleitung hatte selber keinen Zugang zum Beratungssystem, sondern konnte das Beratungssystem nur im Medium der Beraterinterpretationen wahrnehmen.^{137, 138}

In einem ersten Abschnitt wird es um typische Profile der Innovationsberatung gehen. Danach wird darauf eingegangen, welche wahrgenommenen Charakteristika der Organisation das Beratungssystem aus der Perspektive der Berater verändert haben.

Beiden Abschnitten liegt die These zugrunde, dass sich in ihnen **exemplarische Konstellationen** zeigen, die sich – auch wenn sie sich auf die Arbeit des einen Teilprojektverbundes beziehen – auf den gesamten Projektverbund verallgemeinern lassen und im Sinne eines interpretativen und qualitativen Forschungsverständnisses für weitere Interpretationen eine „empirische Basis“ darstellen.

136 Die Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack ist allerdings partiell, da im Kontext des Projektverbundes eine spezifische Form von reflexiver Praxisforschung erprobt wurde, die sich von der üblichen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis unterscheidet, Bohnsack aber seine Überlegungen durchaus im Zusammenhang mit dem vorhandenen Erhebungsrepertoire, d.h. als wissenssoziologische Interpretationen expliziert. vgl. Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M.: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M (Hg.) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Opladen 2001

137 Die Materialbasis setzte sich zusammen aus: Zwischenbilanzen, die im Rahmen eines Innovationsberatertreffens vorgenommen und dokumentiert wurden, fragten nach der Beibehaltung oder Veränderung des Beraterhandelns. Diese Ergebnisse formulieren einen Ausgangspunkt für die verlaufsbezogene Beschreibung der Reflexion der Innovationsberater. Die Experteninterviews fragen nach den Vorerfahrungen mit Organisationsentwicklung und Organisationsberatung, nach dem verwendeten Beratungskonzept und seiner erfahrungsgesättigten Veränderung sowie nach einem reflektierten Beratungsverständnis unter Einbeziehung der LiWE Erfahrungen. Die inhaltliche Diskussion und Reflexion in den Innovationsberatertreffen macht einige Facetten, die für das Beratungssystem relevant sind, verfügbar.

138 Die Experteninterviews sind, so wurde bereits ausgeführt, inhaltsanalytisch ausgewertet worden. In einer Extension der dokumentarischen Methode wäre durchaus an eine Auswertung nach ihren Prinzipien zu denken, dies ist hier aus pragmatischen Gründen unterblieben. vgl. dazu: Bohnsack, R.; Nohl, A.-M.; Exemplarische Textinterpretation: die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M (Hg.) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Opladen 2001, S. 303-308 und Bohnsack, R.; Schäffer, B. Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M (Hg.) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Opladen 2001, S. 309-322

2.1.1. Profile von Innovationsberatung¹³⁹

Im Folgenden wird zunächst versucht, typische Beratungsverständnisse der Innovationsberater und damit Profile der Positionierung von Innovationsberatung aus den Experteninterviews inhaltsanalytisch zu rekonstruieren.

In der genaueren Betrachtung der Äußerungen der Innovationsberater zur Beratung werden mehrere Schwierigkeiten erkennbar. Zum einen gibt es keinen einheitlichen Begriffsgebrauch, so dass z. T. unter demselben Begriff Unterschiedliches firmiert¹⁴⁰. Wir haben aus diesem Grunde an dieser Stelle mit einem verallgemeinernden definitorischen Bezugssystem gearbeitet, in das die einzelnen Äußerungen eingepasst wurden.

Wenn Berater und in diesem Falle auch Innovationsberater ihre Tätigkeit charakterisieren wollen, arbeiten sie häufig mit sich überschneidenden und nicht trennscharfen Begriffen wie z.B. „Beratungsansatz“ und „Beratungskonzept“. Dabei fällt es ihnen zum Teil schwer, den Beratungsansatz über allgemeine Aussagen hinaus, wie z.B. „systemischer Ansatz“, „reflexiver Ansatz“ zu charakterisieren, denn als weit gefasster Begriff, der u.a. die Zuordnung zu bestimmten Schulen oder Theorien beinhaltet, wird er häufig nicht explizit gemacht. Er ist definitionsgemäß nicht identisch mit dem Beratungskonzept, das für die Ausgestaltung in einem „Design“ für bestimmte Ziele und Zwecke, für einen bestimmten Auftrag und für eine bestimmte Organisation steht. Allerdings haben Beratungsansatz und Beratungskonzept einiges miteinander zu tun, sie weisen in der Regel zumindest eine gewisse „Familienähnlichkeit“ auf.

Beratungsansatz und Beratungskonzept zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie implizite „Handlungstheorien“ mit transportieren, die sich erst durch ihre Aktualisierung im Laufe des Prozesses enthüllen und damit eine Chance erhalten, explizit zu werden. Gerade für den Bereich der Organisationsberatung sind generell die Konzepte impliziten Wissens von hoher Relevanz, sowohl die Dimension des nicht kodifizierten Erfahrungswissens als auch „das Wissen, von dem man nicht weiß, dass man es hat“¹⁴¹, sind von Bedeutung.

139 Hier wird Beratungsverständnis als allgemeinste Kategorie an den Anfang gestellt.

Beratungskonzept: bezieht sich auf konkrete Weiterbildungseinrichtung und Zielthemen der OE-Beratung.

Beratungsansatz: „theoretische Strömungen“ und charakteristische Instrumente von Beratung.

Beratungshaltung: Vermögen oder Unvermögen, aus einer Distanz konkrete Prozesse zu reflektieren (und dieses Vermögen als Teil des Beratungsverständnisses zu formulieren)

Beratungsverständnis: ist eine allgemeine Kategorie. Explizierte Werte und Sinnzusammenhänge, die das eigene Beratungshandeln bestimmen und die auch für andere Beratungssituationen gelten.

140 Das wäre in einer ausführlicheren Textinterpretation ein Explikationsanlass gewesen, in diesem gewissermaßen „abgekürzten“ Verfahren musste anders damit umgegangen werden.

141 vgl. Schön, D.A., *The reflective Practitioner*, a.a.O.

Als heuristisches Modell zur übergeordneten Kategorisierung schlagen wir die von Sauer-Schiffer so benannten „Strukturelemente der Handlungsform Beratung“ vor. Dabei werden sechs Strukturelemente unterschieden, die zusammengenommen die Handlungskompetenz Beratung ausmachen: Selbstreflexion, Ethik, Takt und Haltung konstituieren die Rolle des Beraters; Theorien zur Interaktion und Kommunikation sowie die Gruppendynamik konstituieren das zweite Strukturelement. Methodenkenntnisse der Gesprächsführung für einzelne und Gruppen ergeben das dritte Strukturelement, das vierte Element sind die generellen, anthropologischen Annahmen, das fünfte Strukturelement sind die Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen. Das sechste und letzte Strukturelement bezieht sich auf das erforderliche Fachwissen über das Erwachsenenbildungssystem und seine Organisationen. Sauer-Schiffer geht davon aus, dass erst die Kombination aller Strukturelemente Beratungskompetenz für und in der Erwachsenenbildung¹⁴² sicherstellt.

Der Vorteil dieses Modells¹⁴³ liegt in seiner begrifflichen Nähe zur alltäglichen und nicht durch einen spezifischen beraterischen Ansatz geprägten „Fachsprache“ von Beratern. Es ermöglicht somit eine erste „Sortierung“ der Selbstbeschreibungen in den reflexiv angelegten Experteninterviews¹⁴⁴.

2.1.1.1. Innovationsberatung als geplante Projektarbeit – der Berater als „Projektverantwortlicher“

Der Innovationsberater geht davon aus, dass sich sein Beratungsverständnis, das eingebettet ist in die Aufgabenbeschreibung „Anstoßen weiterer Aktivitäten, Moderation von Arbeitssitzungen, Transfer von Know-how, Beratung der Teams, sowie Analyse und Evaluation der Beiträge der Teams“ im Zeitverlauf veränderte. Sein Verständnis seiner Rolle entwickelte sich von einem Bild des „**Einpeitschers**“, der die Mitarbeitenden auffordert, sich zu treffen, - und ihre Beiträge dann auch auswertet - zu einem „**Unterstützer**“, der von der Gruppe angefordert wird: „Dann habe ich mich im Laufe der Zeit gewissermaßen wieder zurückgenommen indem ich dann gesagt habe, na ja gut das ist halt eine Art von Prozess

142 vgl. Sauer-Schiffer, U.; Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) Bildung und Beratung, Münster 2004, S. 9-65, hier S. 47f.

143 Der Nachteil dieses Modells ist seine begriffliche „Abgeschlossenheit“ mit dem prinzipiellen Ausschluss einer begrifflichen Fassung „beratungsförmigen Handelns“

144 Eine ausführlichere Darstellung der Art der Durchführung und der Ergebnisse der Experteninterviews mit Innovationsberatern findet sich im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Alte Bundesländer vom Dezember 2004, der hier zugrunde gelegt wird und im Abschlussbericht zur Auswertung der Interviews von B. Dietsche. Im Folgenden werden um der besseren Lesbarkeit und der Anonymisierung willen die Hinweise auf die verschlüsselten Interviews stark reduziert.

und jetzt musst Du auch mal das kleine Schrittlchen wertschätzen und ihnen auch mal Zeit geben dass sie selber damit kommen (...) Wenn der Beirat viel Papiere geschickt hat (...) wenn dann übergreifend diskutiert wurde, da war ich dann dabei. Da hatte ich dann auch so wie ich es verstehen würde eine beratende Funktion gehabt.“ Diese Veränderung war Resultat der Erfahrungen mit dem Prozess, und entsprang keinem konzeptuellen Beratungsverständnis.

Rückblickend beurteilt er das eigene Beratungskonzept skeptisch: Denn die Anfangsvorstellung war geprägt durch einen klassischen „Projektdurchlauf“, bei dem Teilprojekte koordiniert wurden, Feldphasen durchlaufen, Bilanzierungen angestoßen und Restrukturierungen der Projektteams vorgenommen werden. Problematisch erscheint insbesondere die Zeitperspektive: „so kann man Projekte nicht angehen. (...) Also wenn man sieht und sich anguckt Betriebe und Industriebetriebe, wenn sie eine lange Personalplanung machen, machen die ein Jahr, wir haben Vorstellungen gehabt über drei Jahre (...) Eigentlich war das ein bisschen eine weltfremde Vorstellung. Mittlerweile frage ich mich, wie konnte man überhaupt auf die Idee kommen, also das so anzugehen.“

Der Vergleich mit einem vorhergehenden Beratungsprozess, der als „nicht sehr ordentlich und nicht sehr professionell“ eingeschätzt wurde, hatte offensichtlich zum eigenen Prozess motiviert.

2.1.1.2. Innovationsberatung als Umstrukturierung – der Berater als Erfinder passender Strukturen

Zieldimension des Beratungshandelns ist Strukturveränderung in der Organisation, die im Rahmen eines systemischen Ansatzes vielfältige Veränderungen nach sich zieht. „Also, wir denken und handeln auf Grundlage der Struktur, in der wir uns befinden, weil sie bestimmte Bewusstseinshaltungen, bestimmte Einstellungsmuster, bestimmte Handlungsmuster nahe legen. Wenn ich die Handlungsstrukturen ändere, verändere ich alles andere auch.“ Dies sei ein systemischer Ansatz.

„Ich beginne mit einer Umstrukturierung, und mit ´ner Diskussion über die Umstrukturierung. Ich setze strukturelle Handlungszwänge, dass etwas anders gemacht wird.“ Er habe „Stimmungen oder Einstellungen auf den Begriff gebracht (...) oder (...) alte Strukturen analysiert (...) und neue dagegen gesetzt (...)“. „Beratung am Anfang war ganz klar strukturorientiert und das hieß auch vornehmlich erst mal auf Leitungsebene zu gehen. Denn Sie können Veränderungen in einer Organisation, wenn Sie keine Revolution anzetteln wollen, nur von Oben nach Unten organisieren. Das ging damit los, dass also alle zunächst mal mit ins Boot geholt werden mussten: Abteilungsleiterin, Geschäftsführung, Vorstand, Leitungsgremium, Betriebsrat. Und dann quasi die Umstrukturierung in die Gänge bringen.“

Sie mussten das auch nach Außen bringen und verkaufen, beim Kostenträger - und das ist ein ganz wichtiger Punkt, weil erst dadurch wird die Sache nämlich unumkehrbar.“

Sein Beratungsverständnis sah vor, dass der Innovationsberater nicht nur die Umsetzung neuer Strukturen verantwortet, sondern in diesem Falle überhaupt die neuen Strukturen „denkt“ und dann „implementiert. „... wir müssten weg vom „Abteilungsdenken“, wir müssen Dienstleistungsangebote entwickeln, und diese Dienstleistungsangebote müssen quasi organisiert und vernetzt werden wie ein Fördernetzwerk. (...).

Der Innovationsberater ist in seinem Verständnis und in dieser Organisation charakterisiert durch Führungshandeln, nimmt also eine Führungsfunktion wahr, denn Führung ist dadurch gekennzeichnet, „dass sie Wesentliches von Unwesentlichem trennen kann. Dass sie Prozesse und Probleme strukturieren und ordnen kann.“ Verantwortung dafür liege nicht in der Hand des einzelnen Mitarbeiters, denn „der überschaut nur seinen Bereich.“ Gleichzeitig ist der Innovationsberater in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen auch stark mit Erwartungen der Führung an ihn konfrontiert: „Ich habe unterschieden immer bei den Erwartungen an den Innovationsberater. Das war für mich interessant: „welche Erwartungen hat eine Geschäftsführung an mich - welche Erwartungen hat eine Leitungsebene an mich - welche Erwartungen hat ein Mitarbeiter“ also, diese drei Dimensionen habe ich für mich unterschieden, um meine Arbeit hier zu sortieren“. Ein anderer Aspekt seiner Rolle sei auch gewesen, „sich zum Teil vor die Leute gestellt zu haben und gesagt zu haben: „lass denen Zeit. Es geht nicht von heute auf morgen. Gibt denen eine Chance.“ Das war schon auch mein Job.“

In beiden dargestellten Positionierungen von Innovationsberatung wird eine ähnliche strukturelle Verankerung in der Organisation offensichtlich: Innovationsberatung ist tendenziell als Führungsaufgabe angelegt, die allerdings gekennzeichnet ist durch ihre spezifische Positionierung und Verantwortlichkeit übergeordneten Führungsgremien gegenüber und damit verbunden, neue Strukturen zu erfinden, zu verantworten, zu implementieren. Dabei werden die von Strukturveränderungen Betroffenen durch die Innovationsberater auch „geschützt“ bzw. es werden die notwendigen Entwicklungsräume „abgepuffert“, um die Chancen der positiven Entwicklung zu erhöhen.

2.1.1.3. Innovationsberatung als Entwicklung interner Gruppierungen - der Berater als Ermöglicher von Lernerfahrungen

Auch dieser Innovationsberater geht von einer internen Perspektive aus, und vertritt einen partizipativen Ansatz, der auch auf Autonomie und Selbstverantwortung basiert. „Und meine Intention, (...) war dann eigentlich das Element, was ich als das Schwächste empfand: Nämlich das eigenständige Agieren der Kollegen in dem Projekt zu stärken, indem ich meine Vorgaben zurücknehme.“

In dem von ihm vertretenen Beratungsansatz spielen die Aspekte Nachhaltigkeit und Lernen eine zentrale Rolle. Er geht davon aus, dass Veränderungen Bestand haben, wenn sie durch die Mitarbeitenden einer Organisation getragen werden, und **Lernen** durch Erfahrung/Erleben gestützt wird - „etwas hören und etwas erleben sind ja zweierlei Sachen“.

Die vorgegebenen Beratungsziele werden von ihm durch beratendes Handeln modifiziert. Die Rolle des Innovationsberaters ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich zurücknimmt bzw. im Rahmen des Konzepts noch Spielräume eröffnet. „Wir gehen weg von den Vorschlägen und versuchen, Problemfelder zu beschreiben...“

Eine bewusste Beratungshaltung in diesem Prozess gegenüber den beteiligten Gruppen wird sichtbar, wenn der Innovationsberater negative oder positive Reaktionen reflektiert und die Strukturbedingungen der verschiedenen Gruppen als Gründe dafür heranzieht.“

2.1.1.4. Innovationsberatung als strukturierte Selbst-Transformation – der Berater als kompetenter Übersetzer von Umwelтанforderungen

Für das Beratungsverständnis, den Beratungsansatz und die Beratungshaltung dieses Beraters ist der Schlüsselbegriff die Übersetzung. Im Rahmen seiner zu beratenden Gruppe hat er immer diesen Kunstgriff benutzt: „alle Themen, die ich dort eingeführt habe, habe ich über Sachthemen und immer über Umwegthemen eingeführt. Nichts konnte als offizielles Thema benannt werden. Das hätte immer gehemmt. Weil sowohl die ideologischen als auch die aktuellen beruflichen Zusammenhänge ganz einfach feste Interpretationsmuster bieten und da knallen wir aufeinander. Was hilft mir das dann? Ich will, dass die da wirklich drüber nachdenken.“

Der Innovationsberater wollte damit vermeiden, dass eingeübte Rollenmuster und Abwehrrituale ablaufen und deswegen keine Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet. Er bewegt sich mit diesem Vorgehen bei den Mitgliedern der beratenen Organisationen in einem nicht expliziten Einverständnis, das zwar bewusst ist, aber nicht verbalisiert werden darf. „Offiziell nicht, aber sie grinsen, wenn es kommt. Die Runde grinst und sagt: „Ah ja, ist ok.“. Das heißt, es gibt ein Einvernehmen. Denen ist schon klar, wie das funktioniert. „

Der Beratungsansatz arbeitet mit „Irritation“, die dann dosiert mit Motivation gemischt wird: „Zweifel habe ich gesät und eine gewisse Lockerheit. Also dass die überhaupt auf die Idee kommen, dass man irgendetwas anderes tun kann als das, was sie derzeit tun“ Ich habe versucht, ihnen quasi in der Beratung Schwung zu geben.

Der Aspekt der „Übersetzung“ taucht als „Verkleidung“ in den Erläuterungen zur Beratungshaltung wieder auf: „Ich habe (...) gemerkt, dass in Begrifflichkeiten, da müssen wir eine Verkleidung drüber setzen.“ Bezogen auf den Kernbereich, Lernen, sagt er, Organisationsmitglieder sprächen z.B. nicht über Lernen an sich. Seine Beratung zeichnet sich durch indirektes, steuerndes Vorgehen aus, dem erst in der letzten Phase der „eigentliche Inhalt“ gegeben wird. Erst im Nachhinein habe der Innovationsberater dann z.B. den Kernbegriff des selbst organisierten Lernens eingeführt:

Diese Beratungspositionierung ist geprägt von einer externen Position, die sich in einem Balanceakt befindet zwischen Zugehörigkeit zu einer Gruppe und dem Sprechen einer gemeinsamen Sprache und ihrer indirekten Steuerung aus der Perspektive der Veränderungsnotwendigkeit und des Lernens heraus.

2.1.1.5. Innovationsberatung als Ausbalancieren von Optimierung und Zukunftsbezug – der Berater als Gestalter des aufgabenbezogenen Lernens

Auch dieser Berater argumentiert aus einer offensichtlich externen Position, wenn er als Beratungshaltung resümiert: „Dass ich (...) immer in dem Spannungsfeld der jeweiligen Einrichtung arbeite. Und dieses Spannungsfeld besteht daraus (...) die ökonomische Existenz zu sichern und gleichzeitig an Zukunftsaufgaben zu arbeiten (...) Ich muss beide Pole im Blick haben“ ¹⁴⁵. Und mein Beratungskonzept, also mein Verständnis von Beratung ist, dass ich da eine begleitende, moderierende, gestaltende Rolle übernehme.“

Unterschiedliche Aspekte prägen das allgemeine Beratungsverständnis dieses Innovationsberaters. Ein Bewusstsein für das richtige zeitliche „Timing“ von Veränderungsprozessen: „Eine Einrichtung darf sich nicht zuviel Zeit für Veränderungsprozesse nehmen, und gleichzeitig ist es aber auch so, dass Veränderungsprozesse nicht schnell, nicht zu schnell gehen dürfen. Weil es sehr deutlich wird, dass diese Schritte auch mit der eigenen Geschichte und mit der eigenen Kultur verdaut werden müssen. Das heißt, Veränderung passiert nicht einfach, sondern sie muss von den Menschen gemacht werden.“

¹⁴⁵ Die Aussagen bleiben abstrakt und gehen nicht auf konkrete Ereignisse, Strukturveränderungen o.ä. ein.

Ein prinzipieller Beratungsansatz ist, dass in Weiterbildungseinrichtungen die Potenziale der Mitarbeitenden stärker zu nutzen sind: „ich glaube, dass in vielen Weiterbildungseinrichtungen (...) dass die Potentiale, die in der Einrichtung sind, oft nicht gesehen werden und auch verloren gehen“. Die Mitarbeitenden sollen beteiligt sein, selbst bestimmen und Verantwortung übernehmen. Auf derselben Ebene des allgemeinen Beratungsansatzes wird formuliert, dass „die Beratung mit einer „systemischen Sichtweise (...) dass es unterschiedliche Potentiale gibt und unterschiedliche Dinge, die sich gegenseitig ergänzen.“ Die Beratung setzt so z.B. daran, „dafür (...) Sorge (zu, d. Verf.) tragen, darin sehe ich meine Aufgabe, dass Arbeitsformen gefunden werden, die einerseits es ermöglichen, ein verändertes Arbeiten miteinander zu erleben, auszuprobieren.“

Auch das konkrete Konzept der Beratung in dieser Organisation zielt darauf, dass „Lernen und die Kompetenzentwicklung immer ganz nah an Aufgaben gebunden ist. Also dass man wirklich immer guckt, wofür findet jetzt ein Lernen statt und auch fragt: Wie machen wir das?“

Aufgabenbezogene Organisationsentwicklung im Sinne von Lernen und Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von ökonomischer Existenzsicherung und der Bewältigung zukünftiger Anforderungen, so wird hier ein Kernelement des vertretenen allgemeinen Beratungskonzepts, das spezifisch für Weiterbildung sein soll, formuliert.

2.1.1.6. Innovationsberatung als Entwicklung organisationalen Bewusstseins – der Berater als reflektierender Interpret

Eine externe Position prägt auch die Perspektive dieses Beraters. Sein Beratungsverständnis beschreibt er generell als „Mischung aus Input geben und Anforderung der Organisation (...) in Kontakt und sozusagen in Handeln zu bringen.“ Dabei sei die Unterstützung von Reflexion bedeutsam. Im Verlauf des Projekts ist dies in der Wichtigkeit für ihn gestiegen; es sei die Frage wie man „den reflexiv-konfrontierenden Teil mehr einbauen könnte, ohne (...), dass dann die Leute weglaufen oder nicht mehr kommen“. Das entsprechende Beratungskonzept arbeitet mit „Spiegelung, Interpretation, Bedeutungszusammenhänge reinbringen“ In der Organisation habe das dann mit „Erkenntnissen (...) dieser Vereinzelnung“ in Zusammenhang gestanden. „Das war denen nicht neu! Aber in der Konkretion und in der Schärfe das benannt zu kriegen und gezeigt zu kriegen, wo sich das überall zeigt, das war schon auch sehr frappierend, aber auch erschreckend für sie. So dass die Notwendigkeit, das zu ändern, einfach noch einmal sehr viel deutlicher war und damit Boden gab, solche Entscheidungen wie für „Teamentwicklung“ zu sagen: Natürlich, das muss jetzt sein!“. Also das heißt, meine Funktion war schon auch relativ viel Input sowohl in methodischer als auch (im Hinblick darauf, d. Verf.) Interpretationen zu geben.“

In der Rückschau auf diese Prozesse äußert der Innovationsberater den Wunsch, diesen Ansatz noch stärker eingebracht zu haben und überlegt, warum dies so nicht möglich gewesen war – womit eine Beratungshaltung zum Ausdruck kommt. „Auf Grund der latenten Unsicherheit, die wir hatten, war es, glaube ich, gar nicht möglich, großartig konfrontativ zu sein, weil wir nichts im Rücken hatten, was uns stützt. Insofern kann ich es eigentlich nur als Reflex auf die Organisation nehmen. Bei anderen Organisationen, mit einem anderen Setting, wäre das mit der Konfrontation selbstverständlicher. (...) Das wird mir jetzt eigentlich erst deutlich, dass sozusagen die Unsicherheit der Verortung, mich auch ein bisschen depotenziert hat im Sinne der Konfrontation“

2.1.1.7. Der Zusammenhang zwischen Profil und Positionierung der Innovationsberatung

Die hier kurz charakterisierten Profile typischer Positionierungen der Innovationsberatung lassen sich ergänzend in ihren Funktionen im Hinblick auf die Charakteristika der Beratungssysteme beschreiben.

Interne Innovationsberatung steht, so zeigen zwei exemplarische Fälle, im Spannungsgefüge zwischen der Funktion der „Veränderung“ gegenüber Leitungsgremien und betroffenen Mitarbeitern und einer Funktion als moderierende Prozessbegleitung, die dafür Sorge tragen muss, dass Veränderungen von Mitarbeitern „machbar“ sind.

In einem anderen Fall entwickelt die interne Beratungspositionierung ein expliziteres und auf nachhaltiges Lernen gerichtetes Beratungsverständnis gegenüber den beteiligten Mitarbeitergruppen, allerdings um den „Preis“, die vereinbarten Beratungsziele nicht wesentlich zu verändern.

Auch die Profile **externer Innovationsberatung** unterscheiden sich deutlich. Im Hinblick auf das Verhältnis der Innovationsberatung zu einer Gruppe von beratenen Organisationen, übernahm der Berater die Funktion einer „Übersetzung“ von Veränderungsanforderungen aus Umwelten in die gemeinsame Sprache, und in die gemeinsamen Werte der Gruppe. Eine zweite Variante ist charakterisiert durch die Funktion, unterschiedliche interne Entwicklungswünsche auszubalancieren durch aufgabenbezogenes Lernen. Das dritte externe Profil der Positionierung von Innovationsberatung betont die Funktion von „Spiegelung und Interpretation“, also einer Außenperspektive, die aber angebunden ist an die gemeinsam mit der Organisation vorgenommene Zieldefinition.

Die vertretenen Beratungsansätze lassen sich durch die Stichworte Beteiligung der Mitarbeitenden bzw. Partizipation konkreter Gruppen u.a. bei Strukturveränderungen bei internen Innovationsberatern kennzeichnen, die allerdings auch starke Führung erfordert.

Reflexion als Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten oder als Spiegelung, wobei beides „Irritation“ verursachen will, ist in allen Innovationsberatungsprofilen erkennbar, stellt aber insbesondere für die externen Berater eine zentrale Funktion dar.

2.1.2. Wirkungen der Organisation auf das Beratungssystem

Die oben zitierte Definition von Rappe-Giesecke zum „Beratungssystem“ enthielt die Elemente: Das Beratungssystem stellt ein neues System dar (neue Regeln, Zugangsbedingungen, „Gremien“, Rollendefinitionen), und es besteht (möglichst) aus internen und externen, auf jeden Fall aber aus unterschiedlichen Beteiligten (z.B. Führungskräfte, interne Organisationsentwickler, Networker u.ä).

Wie beschreiben Innovationsberater in einer reflektierenden Rückschau die Organisationen, die sie beraten haben und welchen Einfluss haben bestimmte Charakteristika der Organisation auf das Beratungssystem?¹⁴⁶

2.1.2.1. Traditionalität der Organisation und des fachlichen Anspruchs

Diese Organisation ist in der Perspektive der beiden Berater, die als Beratertandem arbeiten, gekennzeichnet durch eine starke Verankerung in Traditionen, und die organisationale Wertschätzung von Traditionen und traditionellen Arbeitsformen. Als „alter“ Weiterbildungsanbieter ist damit eine klare fachliche und Kompetenzorientierung vorhanden, die den „Hebel“ für eine Weiterentwicklung der fachlichen Grundlagen und des fachlichen Know-Hows abgeben kann. Für diese Organisation stellt „Traditionalität, (...) sehr hoher fachlicher Anspruch“ das Selbstbild der Organisation dar. Die Beratung musste dieses eingefahrene organisationale Selbstbild in Bewegung bringen. „Also ob das jetzt erfolgreich gelungen ist oder nicht, das sei mal dahin gestellt, aber es hat auf jeden Fall die Beratungsarbeit sehr stark beeinflusst, in dem wir sehr stark über auch Selbstwahrnehmung (...) einen Spiegel vorgehalten, also dass wir auch mit solchen Methoden da gearbeitet haben“.

Auf der anderen Seite hat es die sehr starke fachliche Orientierung auch ermöglicht, den Zusammenhang zur LiWe Programmatik herzustellen, und die notwendige Weiterentwicklung zum Weiterbildungsdienstleister und die Veränderung des Leistungsprofils in Richtung der Unterstützung selbst gesteuerten Lernens plausibel zu machen. „...es eben nicht nur um Organisationsentwicklung abstrakt geht, sondern dass es

146 Auch hier greifen wir auf die Ergebnisse der reflexiven Experteninterviews zurück

schon (...) mit „modernen“ erwachsenenpädagogischen Themen zu tun hat. Auf das Thema sind wir sehr intensiv gestoßen, weil dieser extreme Fokus auf Fachliches wirft ja auch die Sicht auf Methodisches“.

Den Aussagen des internen Beraters stimmt der externe zu und ergänzt, dass in seiner Wahrnehmung die Organisation als „einerseits erschreckend starr und stagnierend (...), war und andererseits (...) einzelne Personen oder einzelne Bereiche, viel Flexibilität, viel Motivation, viele Ideen (...) haben. Der externe Berater resümiert seinen Eindruck mit: „Es hat was Disparates“.

Das Beratungssystem wurde von internem und externem Berater, den Jour-fixen der Leitungsrunde der Organisation und verschiedenen Teams gebildet, die in ihrer Entwicklung zur Bewältigung von neuen Aufgaben durch Beratung unterstützt wurden. Dabei hat sich das Beratungssystem mit den Beteiligten während der Verlaufsstruktur der Organisationsentwicklung – und angestoßen durch gravierende Veränderungen in der Dachorganisation – immer wieder prozessual verändert.

2.1.2.2. Unterschiedliche Kommunikationskulturen in der Organisation

Dieser Weiterbildungsträger ist durch die Differenz zwischen der Kommunikation mit der Führungsebene und der Kommunikation der Kollegen untereinander charakterisiert. Für den internen Berater, mit seiner Positionierung als Führungskraft und Prozessbegleiter, führte diese Differenz zu einer Veränderung des eigenen Rollenverständnisses. Im Kontakt mit Leitungsgremien ist die Kommunikationskultur durch schriftliche Dokumente und damit auch durch die Beachtung hierarchischer Regeln und Argumentationsverfahren geprägt. Daneben gibt es aber auch noch eine andere, sachorientierte und gleichberechtigte Kommunikationskultur: „Da gibt es in einem gewissen Sinne eine gleichberechtigte Ebene und jeder trägt etwas dazu bei. „Dazu bin ich jetzt dazu verdammt, sag ich mal so, also dass ich im Augenblick Papiere da zu liefern und sage wie soll das und das gemacht werden oder so. Aber es gibt dann auch die andere Reflexionsebene.“ (R., 33).

Das **Beratungssystem** besteht aus internen Projektgruppen, die Ergebnisse liefern, die vom Innovationsberater analysiert, und im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten evaluiert werden. Die Ergebnisse werden vom Innovationsberater in schriftlichen Papieren den Führungsgremien kommuniziert, er ist an den Entscheidungsrunden z.T. beteiligt und gibt diese Entscheidungen an die beteiligten Projektteams weiter. Das Beratungssystem ist konzipiert in der Art eines, in dieser Organisation üblichen, Projekts.

2.1.2.3. Handlungsorientierte Kommunikationsformen

Durch die Brille des Innovationsberaters gesehen, ist die Organisation gekennzeichnet durch „sehr innovativ, sozial engagierte Leute, mit einem guten persönlichen Führungsstil, mit demokratischem Führungsstil, einem guten Klima, eine gewisse Fürsorglichkeit (...) bodenständig und konservativ (...) zupackende, handelnde Orientierung. Nicht so sehr reflexiv und nicht so sehr mit viel Reden. Also wer jemand [typische Handlung] will, der muss zupacken. Quatschen kann man hinterher. (...) Menschen, die hier tätig sind, die sind praktisch orientiert.“

Daraus ergeben sich Anforderungen an die Art und Weise der Kommunikation zwischen Berater und Organisationsmitgliedern. „Dies wirke sich insofern aus, als dass der Innovationsberater die Verbindung von Theorie und Praxis plausibel und prägnant herstellen und die praktische Umsetzung konkret darstellen müsse; er habe „Leute vor mir sitzen gehabt, von denen man mir von Anfang an sagte „Junge, mach es praktisch! Du hast 25 Minuten, da müssen die das begriffen haben, sonst ist das gestorben“.

Das **Beratungssystem** besteht hier in wechselnder Zusammensetzung aus dem Berater, den verschiedenen Projektgruppen, sowie einem sehr unterstützenden Geschäftsführer. Es ist phasenweise wenig differenziert von der normalen Alltagspraxis.

2.1.2.4. Expandierende Organisation - abnehmende Innovationsfähigkeit

Einen für die Inanspruchnahme von Organisationsberatung typischen Anlass sieht der Innovationsberater in der Gleichzeitigkeit von Expansion der ursprünglich kleinen Organisation und damit einhergehender Veränderung der Organisationskultur, die die Lernbereitschaft der Mitarbeitenden nicht mehr unterstützt. Der Innovationsberater führt an, dass aus Sicht der Geschäftsführung die Lernbereitschaft der Mitarbeitenden abnehme, differenziert aber die verschiedenen Arbeitsbereichen der Organisation, die deren unterschiedliche Haltung zum Organisationsentwicklungsprozess bestimme. Er unterscheidet flexible und unflexible Bereiche anhand der dort vorliegenden Arbeitsaufgaben. Für den Bereich X - im Gegensatz zum Fachbildungsbereich - war es sowieso so, dass wir ständig mit sich verändernden Förderbedingungen zu tun hatten. (...) Also auch da war sozusagen ein ständiges Neu-sich-einrichten auf äußere Begebenheiten traditionell da“

In einer anderen Projektgruppe existiert traditionell eine starke Identifikation mit der Aufgabe eines ständigen: „Und das sind die „Troubleshooters“ im wahrsten Sinne des Wortes. Also von heute auf morgen muss ein Projekt aufgestellt werden. Das heißt, die Projektleiter rasen

wirklich wie die Wahnsinnigen, um alles zu organisieren. Was bei manchen einfach auch zu einer Überforderungssituation führt oder geführt hat, führen kann.“

Die beiden Berater sind sich einig darüber, dass die unterschiedlichen Charakteristika der verschiedenen Bereiche der Organisation dazu geführt haben, dass man nicht überall mit den gleichen Methoden auf positive Resonanz stoße: „Inzwischen haben wir rausbekommen, was die so brauchen.“

Das **Beratungssystem** besteht hier aus zwei internen Beratern, und einer erst geringeren, dann im Verlauf ausgeweiteten Anzahl von einbezogenen Projektgruppen, mit denen Workshops und Jour-fixe durchgeführt werden.

2.1.2.5. Starke Werte und starke Arbeitsmarktabhängigkeit

Die beiden Innovationsberater nennen ziemlich einvernehmlich charakterisierende Eigenschaften der Organisation, die ihren Beratungsansatz beeinflusst haben.: z.B. einen hohen Anteil informeller Kommunikation, eine häufige Verbindung von Sachthemen mit persönlichen Themen, eine starke Wertorientierung.

Die Organisation habe sich in der Vergangenheit schrittweise von einem Familienunternehmen weiter entwickelt und als der externe Innovationsberater in den Prozess einstieg, habe es „keine klare Führungsstruktur“ gegeben. Der interne Innovationsberater betont stark die bildungspolitisch ausformulierte regionale Dienstleistungsfunktion.

Der „Beziehungsaspekt“ der Mitarbeiter ist als ein (...) kulturprägendes Arbeitsprinzip“ aufzufassen.

Das **Beratungssystem** besteht aus dem internen und dem externen Innovationsberater, einem klassischen Steuerkreis und verschiedenen im Prozess eingerichteten Projekt- und Arbeitsgruppen. Es hat im Zeitverlauf unterschiedliche Inhalts- und Zielschwerpunkte gesetzt und sich auf wechselnde Mitarbeitergruppen – darunter die Leitungsgremien konzentriert.

2.2. Beratungsstrategien zur Unterstützung von Innovationsprozessen

In einer sich wandelnden Lernkultur geht es um eine funktionale und strukturelle Weiterentwicklung bestehender Bildungseinrichtungen, um so den veränderten Anforderungen an die Leistungen zur Unterstützung von Lernen gerecht zu werden. Im Projekt LiWe 4.1 wurden dafür notwendige Innovationsprozesse der Bildungseinrichtungen durch Beratung (Innovationsberatung) unterstützt. Aus der Praxis dieser Beratungsprozesse heraus sollen Erkenntnisse abgeleitet werden zu den Fragen: "Was bedeutet Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen und wie geht Innovationsberatung vor?" Während in den vorangegangenen Kapiteln ein Schwerpunkt darauf lag, darzustellen, was alles in den Blick kommt, wenn es um die Erhöhung von Innovationsfähigkeit geht, soll in den folgenden Kapiteln die Vorgehensweise von Innovationsberatung sowie ihre Wirkungen im Mittelpunkt stehen. Drei Gesichtspunkte sollen diesen Ausführungen voran gestellt werden:

1) Innovationsberatung benötigt einen weiten Blick auf Organisation. Das wurde u.a. dadurch erreicht, dass nicht nur die für das Projekt LiWe 4.1 ausgewählten Einrichtungstypen ein breites Spektrum abdeckten, sondern auch dass die Entwicklungsvorhaben und Ansatzpunkte der Innovationsberatungen sehr unterschiedlich waren. Damit wurden im Beratungssystem von Beginn des Projektes an die organisierte Weiterbildung in einer großen Breite und die Weiterbildungsorganisationen in all ihren operativen Ebenen - ordnungspolitischer Entscheidungsrahmen sowie Weiterbildungsorganisation mit allen Funktionsebenen, Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (Schäffter 1998, S. 106 ff.) - bearbeitet. Im Beratungssystem, das als Unterstützungssystem für Innovationsberatung zu gestalten war, ging es darum, die Unterschiedlichkeit der Ansätze und Aufgaben so zu kommunizieren und zu reflektieren, so dass eine gemeinsame Vorstellung von Innovationsberatung entstehen konnte.

2) Der weite Blick auf Weiterbildungsorganisation stärkt deren Innovationsfähigkeit, sofern er über die Beratung an die Organisation selbst vermittelt werden kann. Somit wird eine Funktionsklärung und -entwicklung der Einrichtungen unterstützt, zu einer konstruktiven Wertschätzung von unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen in der Organisation beigetragen und eine Einbeziehung der Lerner (Leistungsempfänger) in die Leistungsentwicklung ermöglicht.

3) Ein Verständnis von Innovationsberatung als pädagogische Organisationsberatung, wie es im Unterstützungssystem verhandelt wurde, beinhaltet, dass sich Beratung als Unterstützung von Lernprozessen begreift. Daraus folgt, wenn es um die Beratung von

Bildungseinrichtungen geht, dass das Beratungshandeln selbst auch als Modell für das Einrichtungshandeln gesehen werden kann

In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen über die Beratungsprozesse immer auch als Spiegel für die Innovationsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen zu sehen. Dabei ziehen sich als Hintergrundstruktur durch die Ausführungen die drei Aspekte "Wahrnehmung", „Funktion“ und „Leistung“, wobei der Aspekt "Funktion" zentral ist. Nur wenn eine Bildungseinrichtung ein Selbstverständnis ihrer pädagogischen Funktion entwickelt, können Wahrnehmungen in einer Weise gedeutet werden, dass daraus Anforderungen an die Entwicklungen von Lerndienstleistungen abgeleitet und entsprechende Leistungen auch entwickelt werden können.

Wahrnehmung sollte aber nicht allein als passive Fähigkeit einer Weiterbildungsorganisation gesehen werden, sondern neben einer Wahrnehmung von Bedarfen geht es genauso um die Bedarfsklärung und Bedarfsentwicklung. Damit enthält Wahrnehmung zunehmend auch Leistungsaspekte, nämlich genau dann, wenn Wahrnehmung als Leistung zur Verfügung gestellt wird und damit die Reflexionsfähigkeit der Lernenden gestärkt wird. Ist damit Beratung als Modell nicht nur für Lernprozesse auf der Ebene der Organisation zu sehen, sondern auch als Modell für die Entwicklung neuer Lernunterstützungsleistungen, so erlauben die folgenden Betrachtungen der Beratungsprozesse mit den Foki auf Funktionen und Leistungen auch Aussagen zu Innovationsprozessen in den Weiterbildungseinrichtungen und Innovationen der Weiterbildungseinrichtungen.

2.2.1. Funktion des Beraters / der Beratung im Prozess

Zunächst ist zu konstatieren, dass die Innovationsberater in einem geförderten Beratungsprojekt – anders als in ungeförderten und rein vom Klienten beauftragten Beratungssituationen - eine intermediäre Funktion zwischen den auf bildungspolitischer Ebene formulierten Anforderungen und den Entwicklungsanforderungen der Weiterbildungseinrichtungen erhalten. Diese aus unterschiedlichen Perspektiven formulierten Anforderungen können sich durchaus in weiten Teilen überschneiden, wie die angebotenen Projektskizzen für die Ausschreibung dokumentieren. Insofern können wir von weitgehend geteilten Auffassungen zwischen bildungspolitischer und bildungspraktischer Sicht ausgehen. Dennoch bleiben Differenzen oder es entstehen neue im Prozess, so dass die vermittelnde Funktion der Beratung bestehen bleibt. Diese intermediäre Funktion wurde auch in der Projektstruktur von LiWe aufgenommen: Die Berater agieren auch zwischen den Einrichtungen und der wissenschaftlichen Begleitung sowie der Projektleitung als Vertreter des Auftraggebers BMBF. Das dadurch entstandene Spannungsfeld erforderte und

ermöglichte die Auseinandersetzung mit dieser intermediären Funktion. Unterstützt durch die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung, v.a. durch die Gestaltung der bilateralen Gespräche und der gemeinsamen Innovationsberatertreffen, konnte diese intermediäre Funktion in unterschiedlicher Art und Weise immer wieder zum Thema werden. Es wäre zu diskutieren, ob diese – unterstützte - intermediäre Funktion für Innovationsberatung nicht geradezu essentiell ist. Eine These dazu lautet: Innovationsberatung darf sich nicht allein konzentrieren auf die Anforderungen, die die Organisation selbst wahrnimmt, sondern muss sich auch an gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungsprozessen orientieren, die noch nicht als Anforderungen auf der Ebene der Organisation erscheinen, und sie muss daraus sich ergebende Erkenntnisse der Organisation zur Verfügung stellen. Ein Innovationsberater ist demnach kein reiner Prozessberater, sondern deckt als Inputgeber auch fachliche Seiten ab bzw. interveniert aus einer fachlich-politischen Sichtweise.

Die beschriebene intermediäre Funktion des Beraters bezieht sich auf die Vermittlung bildungspolitischer und auch anderer gesellschaftspolitischer Anforderungen, d.h. auf die ordnungspolitische Funktion der Organisation. Eine weitere intermediäre Rolle kommt dem Berater auf der Leistungsseite zu; hier fungiert er als Experte und Vermittler zwischen der Bildungsorganisation und ihren Kunden, den Lernenden. In diesem Fall tritt er dann als Experte bestimmter Lernergruppen auf, z.B. mit Erfahrungen in der Beratungs- und Bildungsarbeit mit KMU oder auch mit bestimmten Zielgruppen des Arbeitsmarktes.

Weiterhin nimmt der Berater als Prozessberater in der Organisationsentwicklung auch eine intermediäre Funktion in der Organisation selbst ein. Somit fungiert er als Kenner der Organisation selbst, d.h. er hat Kenntnisse über das Kontextwissen der Organisation. Die Ausfüllung dieser Funktion kann jedoch sehr unterschiedlich sein und ist auch abhängig von der Distanz bzw. Nähe des Beraters zur Organisation. Ein interner Berater wird eine solche Funktion in der Regel viel intensiver, sowohl von seinen Kenntnissen als auch von seiner Position gegenüber den anderen Organisationsmitgliedern her, wahrnehmen können als ein externer Berater.

2.2.1.1. Der Berater als Vermittler zwischen externen und internen Veränderungsanforderungen

Damit stehen die Innovationsberater mit ihren Prozessen zwischen unterschiedlichen Positionen, aus denen heraus Veränderungsbedarf an die berufliche Weiterbildung formuliert wird. Auf der einen Seite sind sie konfrontiert mit der internen Sicht der und deren organisationsinternem Beratungs- und Entwicklungsbedarf. Dabei ist diese interne Sicht in der Regel keine einheitliche und explizierte Sicht, sondern besteht aus den unterschiedlichen

Sichtweisen und muss geklärt werden (siehe dazu 3.4.1.3.2). Gleichzeitig tragen die Berater eine externe Perspektive an die Weiterbildung heran. Aus der Sicht des politischen Systems wird die Erwartung formuliert, die Anschlussfähigkeit beruflicher Weiterbildung an gesellschaftliche Entwicklungen zu gewährleisten. Das bedeutet im Fall des beruflichen Weiterbildungssystems eben nicht nur innovations- und entwicklungsfördernde Bedingungen auf die eigene Organisation bezogen herzustellen, sondern auch in der Lage zu sein, die Adressaten bei deren Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel zu unterstützen. Damit wird auch der Weiterbildungseinrichtung - neben der Funktion der „reinen“ Lernunterstützung - eine vermittelnde Funktion zugeschrieben (für die Weiterbildungsforschung hat das Schäßter beschrieben - siehe Schäßter 1997). Gerade aus dieser intermediären Funktion einer Weiterbildungseinrichtung heraus lässt sich, möglicherweise mehr als auf der Angebots- bzw. Leistungsseite, eine eigene Identität und Spezifika entwickeln, die Unterschiede zu anderen Bildungseinrichtungen markieren. So sollte eine gewerkschaftliche Bildungseinrichtung diese intermediäre Funktion anders ausfüllen als eine Einrichtung eines Arbeitgeberverbandes. Diese intermediäre Funktion von Weiterbildungseinrichtungen ist in diesem Sinne keine "neutrale" Vermittlerfunktion, sondern in ihre Ausgestaltung fließen auch Standpunkte und Interessen ein. Beratung hat auch die Aufgabe, solche Identitäten zu berücksichtigen, sie aufzunehmen, bewusst zu machen und sie zu stärken und zu entwickeln.

2.2.1.2. Das jeweilige Entwicklungsvorhaben hat großen Einfluss auf die Funktion des Beraters

Das formulierte Entwicklungsvorhaben, das im Projekt Gegenstand der Beratung ist, bestimmt maßgeblich das Verhältnis der Organisation zu ihren Beratern und beeinflusst damit die Funktion, die die Berater gegenüber ihren Klienten haben. Das Entwicklungsvorhaben und das sich daraus ergebende Beratungsanliegen wird im Folgenden unter den drei Gesichtspunkten

- Nähe/Distanz zum Arbeitsalltag,
- Abgrenzung zu anderen Entwicklungsaufgaben,
- Organisationsebene, an der das Entwicklungsvorhaben ansetzt,

beschrieben und die damit verbundenen Funktionen der Berater dargestellt. Diese Funktionen sind vor allem zu Beginn des Beratungsprozesses dominant und es handelt sich dabei meistens um die Funktionen, die als Erwartung der Organisation an Beratung bestehen. Da sich im Verlauf des Beratungsprozesses weitere Funktionen ergeben, die für die Innovationsberatung wahrgenommen werden müssen, geht es für die Berater auch darum, diese dominanten Anfangsfunktionen zu erkennen, sich von diesen auch lösen bzw. sie in ein adäquates Verhältnis zu anderen Funktionen setzen zu können.

Die Nähe der zu beratenden Entwicklungsaufgabe zu Problemen des Arbeitsalltags der Einrichtung

Liegt der Ansatzpunkt für die Beratung im Arbeitsalltag, z.B. in der Umgestaltung einer laufenden Maßnahmen, in der Einrichtung von Arbeitsgruppen oder der Moderation von Personalversammlungen, werden v.a. zunächst fachlich-methodische Kompetenzen des Beraters nachgefragt und er wird mit diesen Kompetenzen in Alltagsaufgaben eingebunden. Hauptfunktionen sind hier zunächst Mitgestalter (Experte) und Vorbild (Gestaltung von Lernprozessen). Der Berater „gerät in die Gefahr“, sich als „Mitarbeiter“ beweisen zu müssen, als „Lückenfüller“ genutzt und in den Arbeitsalltag eingebunden zu werden.

Wird als Beratungsanliegen eine Perspektive, ein zu erreichendes Ziel formuliert, steht im Vordergrund der Beratung die Analyse der Ausgangssituation und die Konkretisierung der Vorgehensweise. Hauptfunktionen sind hier Feedbackgebung sowie Prozessbegleitung und -gestaltung.

Besteht das Beratungsanliegen darin, ein neues Geschäftsfeld aufzubauen und dazu Kooperationen mit Partnern zu gestalten und Strukturen aufzubauen, so geht es in erster Linie darum, Ressourcen für diese "zusätzlichen" - aber als notwendig erachteten - Aufgaben zu finden. Hauptfunktionen sind hier Strukturgestaltung und Entwicklungsbegleitung (Visionär, Initiator). Der Berater kommt in eine Situation, in der er als Geschäftspartner und Akquisiteur angefragt wird. Für den Beratungsprozess problematisch kann es dann werden, wenn der Berater nicht direkt an die Probleme der Organisation herankommt und „außen vor“ bleibt. Es besteht dann die Gefahr, dass der Beratungsprozess abbricht oder erst gar nicht zustande kommt.

Der Zusammenhang bzw. das Verhältnis des Beratungsanliegens zu anderen Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung

Je klarer das Beratungsanliegen formuliert wurde, desto mehr lässt es sich auch von anderen Problemlagen oder auch Entwicklungsvorhaben abgrenzen. Hier ist darzustellen, in welchem Verhältnis das im Projekt LiWe zu beratende Anliegen zu anderen zu bearbeitenden Anliegen der Organisation steht, mit denen das zu beratende Anliegen konkurriert oder die es ergänzt oder sogar befördert. Die Klarheit des Entwicklungsvorhabens sowie sein Verhältnis zu anderen Entwicklungsaufgaben hat auch Einfluss auf die Funktion des Beraters. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

Im ersten Fall wurde das Entwicklungsvorhaben von den jeweiligen Einrichtungen zunächst als Akquisitionsfeld betrachtet und weniger als „akutes“ Handlungsfeld. Deshalb spielte zu

Beginn die Frage nach zusätzlichen Ressourcen für dieses Vorhaben eine bedeutende Rolle und damit auch die Funktion des Beraters als möglicher Beschaffer von zusätzlichen Ressourcen. Der Berater kommt hier in eine Entscheidungssituation, zum Geschäftspartner bei der Akquisition von Fördermitteln oder neuen Aufträgen zu werden, bei der Akquisition in einer beratenden Funktion zu bleiben oder die Einrichtung dabei zu unterstützen, die Entwicklungsvorhaben in bestehende Entwicklungsaufgaben einzubinden. In zwei Einrichtungen wurde das zu beratende Entwicklungsvorhaben an bestehende Handlungsfelder angegliedert; der Berater unterstützt bei der Klärung der organisationalen Bedingungen und Anforderungen. In einer Einrichtung wurde nach einer bestimmten Anlaufzeit das Entwicklungsvorhaben an einen bestehenden Ausbildungsverbund angelagert – womit sich die Zahl der beteiligten Einrichtungen um vier weitere erhöhte. Hier wurde der Berater zum Vermittler zwischen den Einrichtungen und zum Netzwerkmoderator. In einer vierten Einrichtung gibt es bis heute keinen tragfähigen Anschluss an organisationale Strukturen, sondern die Verbindung zum Beratungsprojekt bildet einzig die stellvertretende Geschäftsführung. Hier steht das Beratungsprojekt für sich. Damit konkurriert es jedoch auch weiterhin mit anderen Entwicklungsaufgaben der Weiterbildungseinrichtungen um die knappen Ressourcen. Die Einrichtung bleibt gegenüber dem Berater in einer abwartenden Position: Gelingt es ihm, Ressourcen zu akquirieren, um dann uns (der Weiterbildungseinrichtung) unsere Aufgabe „zuzuweisen“?

Im zweiten Beispiel war das Projekt vom Vorgehen her sehr klar aber vom Inhalt her relativ offen formuliert. Deshalb konnten die Berater von Beginn an in ihrer prozessorientierten Beraterfunktion agieren: Bestehende Problemlagen wurden in partizipativen Verfahren konkretisiert und nach Prioritäten bearbeitet. Neue Aufgabenfelder ergaben sich durch die Aktivitäten der Einrichtung (Integration von anderen Standorten) oder auch durch externe Veränderungen (gesetzliche Grundlagen). Solche Veränderungen bzw. Anforderungen wurden nach Absprache mit der Geschäftsführung mit in die Beratung einbezogen. Die Offenheit des Beratungsprojektes erlaubte es, aktuelle und neue Entwicklungsaufgaben zu integrieren. Die Beratung konnte sich über den gesamten Projektzeitlauf auf eine prozessbegleitende Funktion konzentrieren.

2.2.1.3. Die Organisationsebene, auf der die Berater ansetzen

Startet das Beratungsprojekt bei Veränderungen im Umfeld der Organisation wird die Organisation über die Ressourcenfrage betrachtet: Wo liegen potentielle Ressourcen der Organisation? Was für Strukturen gibt es, die für die neuen Aufgaben genutzt werden können? Welche Kompetenzen haben wir dafür? Diese Fragen führen zu einer Reformulierung der Entwicklungsaufgaben auf organisationaler und personeller Ebene. Die

Berater werden zunächst als Partner in der Akquisition betrachtet, sie werden mit ihren Kompetenzen als externe und zusätzliche Ressource gebunden.

Stehen Veränderungen in der Organisationsstruktur am Beginn der Beratung, werden über den Aufbau reflexiver Strukturen zunächst die Organisationsstrukturen und dann Personalentwicklungsfragen thematisiert: Die Berater stellen dabei einen externen Blick zur Verfügung und gestalten den Prozess mit.

Geht es um Veränderungen auf der Leistungsseite kommt über die Personalentwicklung die Organisationsstruktur in den Blick: Die Berater werden zunächst mit ihrer Fachlichkeit als interne Ressourcen eingebunden und müssen sich dann Freiräume schaffen, um zu Organisationsentwicklung zu kommen.

In allen Fällen geht es in den Beratungsprozessen darum, von den jeweiligen Ansatzpunkten ausgehend die organisationalen und personalen Bedingungen zum Thema zu machen und auf dieser Ebene die Entwicklungsaufgaben zu reformulieren und zu präzisieren.

2.2.1.4. Funktionen des Beraters im Beratungsprozess

Die Berater definieren und erfüllen sehr unterschiedliche Funktionen bezogen auf den sich im Verlauf konstituierenden Beratungsprozess. In Abhängigkeit von Beratungszielen, organisationalen Rahmenbedingungen, dem Beratungsverständnis des Beratersystems und dem individuellen Prozessverlauf dient die Erfüllung dieser Funktionen dem Zustandekommen des Beratungsprozesses, der Durchführung bis hin zur Zielsetzung und der Gewährleistung von Zielerreichung. Hier wird ein Überblick über die im Verlauf thematisierten Funktionen gegeben.

Der Berater als Beobachter und Feedbackgeber

Die Anwesenheit des Beraters in der Organisation stellt bereits eine Intervention in das System dar. Sie hat unterstützenden Charakter dadurch, dass die Organisation als soziales System in ihren Prozessen, ihrer Funktion und in ihren Leistungen eine herausgehobene Aufmerksamkeit erhält. Das Beratersystem stellt der Organisation durch seine Präsenz ein Gegenüber zur Verfügung, an dem die Selbstbeschreibungen und die Praxis der Organisation "gebrochen" wird (im Sinne von Unterbrechung aber auch von Resonanz). Dies geschieht sowohl situativ (d.h. spontan), in dem sich beispielsweise in einem aktivierenden Interview Einzelperspektiven von Mitgliedern auf die Organisation durch Rückfragen des Beraters an den herangetragenen Deutungen des Beraters brechen. Eine solche für den Prozess förderliche Resonanz kann auch gezielt und strategisch im Zuge eines ersten

kollektiven Survey feedbacks eingesetzt werden. Dies unterstützt die Wahrnehmung der organisationseigenen Sichtweise im Spiegel der Fremdwahrnehmung. Diese Form der Intervention löst, wie in einigen Fällen beschrieben, Irritation, d.h. produktive Verstörung aus, die als Lernanlass genutzt werden kann. Solche Irritationen waren beispielsweise die Einschätzung der Berater zur dominanten Steuerungsfunktion einer Organisationsleitung oder aber offene Gespräche über die Organisation und das Interesse der Berater an subjektiven Sichtweisen gegenüber "objektiven" Fakten, die eine ungewohnte Praxis für diese Organisation darstellten.

Der Berater als Experte

Der Beratungsprozess weist einerseits vorhandenes Expertenwissen und Professionalität der Organisation aus und deckt zugleich Wissenslücken, mangelnde Fachkenntnisse und v.a. unzureichende methodische Kompetenzen auf. Solch fehlendes Know-how wurde der Organisation entweder vom Berater selbst aufgrund eigener Kompetenzen oder auch durch die Vermittlung externer Experten zur Verfügung gestellt. Expertenwissen, Kenntnisse und Kompetenzen, die der Organisation von den Beratern unmittelbar oder mittelbar zur Verfügung gestellt wurden, sind beispielsweise:

- Arbeitsmarktpolitische Kenntnisse
- Förderpolitisches und finanzstrategisches Wissen
- Regionalspezifische Kenntnisse
- Milieukennntnis
- Berufsfeldbezogenes Fachwissen
- Prozesssteuerungs- und -reflexionskompetenzen
- Kommunikations- und Konfliktkompetenz
- Berufs- und erwachsenenpädagogisches Know-how
- Organisationspsychologisches und betriebswirtschaftliches Know-how

Die Berater stellen ihre Fach- und Methodenkompetenzen der Organisation als einen Teil ihrer Beratung aber auch in Form einer temporären Mitarbeit zur Verfügung. Die Übergänge zwischen Fachberatung und Co-Management sind dabei fließend. Oftmals werden solche Formen als "gemeinsam etwas tun" beschrieben. Sie werden als Unterstützung von Mitarbeitern bei anstehenden Aufgaben verstanden. Dies kann sich auf einen Beitrag zur Erstellung von Anträgen, von strategischen Papieren oder von didaktischen Konzepten handeln. Es werden Mitarbeiterfortbildungen zu ausgewählten Themen angeboten oder ggf. Veranstaltungen für Dritte gemeinsam geplant und durchgeführt.

Der Berater als Initiator und "Wadenbeißer"

Viele Berater beschreiben ihre Funktionen als Impulsgeber und Initiator sowohl was die Strukturierung des Prozesses betrifft als auch bezogen auf die diskutierten Themen. Hierfür wurde von einem Berater das Bild eines Billardspiels genutzt: "Ich stoße eine Kugel an." Das heißt, er setzt einen Impuls, der dann zu weiteren ggf. zielführenden Impulsen führt. Der "Wadenbeißer" setzt offensichtlich deutlichere Impulse: Er bringt sein Gegenüber auf Trapp und gibt ihm ggf. auch "mundgreiflich" zu verstehen, dass er sich in Bewegung setzen soll.

Der Berater als Gestalter von Lernprozessen

Wie oben beschrieben, entstehen im Zuge der Beratung Lernanlässe, die aufgegriffen und genutzt werden können. Insbesondere Berater mit erwachsenenpädagogischen Erfahrungen und Kompetenzen sehen ihre Funktion vor allem in der Gestaltung von Lernprozessen. Sie nutzen lernförderliche Methoden wie Feedbacks, Moderationstechniken, Visualisierungen von Beiträgen durch Mind-maps, Arbeitsgruppen, Rollenspiele etc. Es wird auf eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre geachtet, die Kommunikationsregeln und gruppendynamische Verläufe berücksichtigt.

Der Berater als Visionär

Die Entwicklungsvisionen der Berater spielen eine zielleitende Rolle. Sie werden offensiv von einigen Beratern an die Organisation herangetragen. Die Visionen betreffen Vorstellungen von einer idealen Arbeitskultur und Arbeitspraxis einer Weiterbildungsorganisation und von dem sich zu entwickelnden Leistungsspektrum beruflicher Weiterbildung. Sie beziehen sich auch auf Strukturinnovationen zur Gestaltung einer neuen einrichtungsübergreifenden Lerninfrastruktur, bei der Anbieter und Nutzer in veränderter Weise miteinander verkoppelt werden.

2.2.2. Wirkungen von Beratung

An dieser Stelle sollen Wirkungen von Beratung beschrieben werden und es soll gezeigt werden, wie sich in einer bewussten Reflexion darüber auch ein Verständnis der Organisation von der Unterstützung organisationaler Lern- und Entwicklungsprozesse herausbilden kann: Die Organisation erkennt, wie sie lernen und wie sie dafür auch Unterstützung annehmen kann. Solche Erkenntnisse und Erfahrungen können auch als Erhöhung der "passiven Beratungsfähigkeit" gesehen werden.

2.2.2.1. Systemische Perspektive

Schon der Beschluss, sich auf einen Beratungsprozess einzulassen, gibt den Beteiligten Gelegenheit, auf eine andere als die gewohnte Art und Weise über die eigene Organisation nachzudenken. Im Alltag der Organisation bleibt meist wenig Raum und Zeit über Prozesse zu reflektieren. Oft fehlt auch die Distanz, Strukturen und Funktionen bestimmter Handlungen zu erkennen. Auftauchende Probleme werden deshalb häufig auf der zwischenmenschlichen Ebene verortet und auf dieser Ebene zu lösen versucht. Anhaltende Probleme werden persönlichen Eigenschaften und individuellen Kompetenzen zugeschrieben oder sie erscheinen als von "außen" induziert und deshalb als nicht bearbeitbar. Beratung eröffnet hier Möglichkeiten, neu an bestehende Probleme und Aufgaben heran zu gehen.

Die Organisation wird erkenn- und erfahrbar

Beratung kommt in der Regel von außen, d.h. die Organisation ist gefordert, ihr Innen gegenüber einem Externen zu erklären. Bereits die Tatsache, dass der Berater mit Interesse Fragen stellt, um die Einrichtung zu verstehen, macht jedem einzelnen Mitglied, - egal ob fest angestellt, Honorarkraft oder Führungskraft - bewusst, dass es im sozialen System Organisation ein "Teil" ist; dass es eine Rolle in diesem System spielt, und dort eine Funktion erfüllt. Gefragt sind die Einzelnen oder Gruppen als Mitglieder oder als Teilsysteme der Organisation. Luhmann versteht "die handelnde Person ebenso wie das Sozialsystem als Aktionssystem, das durch eine generalisierte Erwartungsstruktur sich identifiziert und Grenzen setzt" (vgl. Luhmann nach Sievers 2000, S. 36). Sievers schreibt dazu weiter: "Im Sinne des von Allport (1933) entwickelten Begriffs der Partialinklusion geht Luhmann von der Mitgliedschaft in Organisationen als Rolle aus. Für Luhmann ist ein Individuum niemals ganz in ein soziales System einbezogen, sondern immer nur zu einem Teil." (Sievers 2000, S. 36). In diesem Sinne bedeutet organisationales Bewusstsein oder Identität nicht ein vollständiges Aufgehen des Individuums in der Organisation, sondern das Entwickeln eines Bewusstseins über die Rolle - "das Bindeglied zwischen Individuum und Organisation bzw. (...) zwischen personalem und sozialem System" (Sievers 2000, S. 38) -, die das jeweilige Mitglied in der Organisation ausfüllt.

Für die Funktion des Sichtbarmachens der Organisation ist die Externalität des Beraters unabdingbar. Er ist unbefangen von Vorgeschichte(n), eingespielten Sichtweisen und Erklärungen; er ist frei, im guten Sinne naive Fragen zu stellen, Dinge erstmals zu sehen und zu hören, kritische Anregungen zu geben und unbequeme Interventionen zu wagen – ohne

unsichtbare Bindungen von Loyalitäten und Dienstvertrag. Das gewichtigste Argument für einen externen Entwicklungsberater stellt unserer Ansicht nach seine Unabhängigkeit und Distanz, sein Standort außerhalb der Organisation dar.

Festzuhalten ist, dass schon allein die Tatsache, dass eine Beratungsbeziehung vorhanden ist, zu einer Erhöhung von organisationalem Bewusstsein führt, wenn es der Beratung gelingt, ein "Gegenüber" zu schaffen, das sich selbst thematisiert und sich seiner Rollen und Funktionen vergegenwärtigt.

Folgende Voraussetzungen sind dafür bedeutsam:

- Die Berater müssen als Gegenüber erkennbar sein,
 - die Berater müssen als Fragesteller akzeptiert sein,
- und
- das zu beratende Problem muss als organisationales Problem definiert sein,
 - die Beratung darf nicht Bestandteil des zu beratenden Problems sein.

Mit der Stärkung des organisationalen Bewusstseins wird die Grundlage geschaffen, die Organisation als ein System zu sehen, in dem Rollen und Funktionen wahrgenommen werden, um gemeinsame Aufgaben zu bewältigen und vereinbarte Zielsetzungen zu verfolgen.

Zusammenfassend soll hier ein Zitat von Nevis angeführt werden: "Das Hauptziel von Beratungsbeziehungen sehe ich darin, die Bewusstheit des Klienten von seiner Funktion in seinem Umfeld auszuweiten, solche Handlungen zu unternehmen, die seine Funktion verbessern." (Nevis 1988, S.11) Hier kann hinzugefügt werden, dass sich diese Aussage sowohl auf das Individuum und seine Funktion in einer Organisation bezieht, als auch auf die Organisation und ihre Funktion in ihrer Umwelt.

Beratung ordnet und klärt Probleme und stellt sie in einen bearbeitbaren Kontext

Berater erhalten in Einzel- und Gruppengesprächen sowie Befragungen auf verschiedenen Ebenen und Abteilungen unterschiedliche Problemsichten in Bezug auf das Beratungsanliegen und die Organisation. Auf der Grundlage dieser Gespräche und differenten Sichtweisen sowie unterschiedlichen oder auch übereinstimmenden Prioritäten gelangen die Berater auswertend zu einer ersten Klärung und Ordnung der Probleme. Hierfür benötigen sie einerseits fachliches und milieunahes Verständnis; andererseits sollten sie dabei keine eigenen Anliegen verfolgen. In unterschiedlichen Bearbeitungsschritten, durch strukturierte Feedbacks und Einschätzungen aus der Außensicht der Berater, werden

aus Problemen Aufgaben, die zu bearbeiten sind. Es folgt ein moderierter Entscheidungsprozess, welche Aufgabe wann und durch wen bearbeitet werden soll. Diese Entscheidungen werden von der Organisation selbst getroffen. Wichtig in diesem Prozess ist, dass die Berater ihre Außensicht zur Verfügung stellen und mitteilen, wie die Probleme auch auf andere Art und Weise gesehen und verstanden werden können. Dazu einige Regeln aus Königswieser und Exner (2000, S. 42):

"Systemische Interventionen sollen

- eine dosierte Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstbild des Klientensystems setzen. Die neuen Sichtweisen sollten aber nicht überfordernd sein. Sie sollen überraschen, zum Nachdenken anregen, aber keinen Widerstand erzeugen;
- einen Kontext des Nichtbedrohtseins schaffen;
- anschlussfähig sein, d.h. die Sprache des Klientensystems sprechen, an ihr Weltbild anknüpfen, den dem Klientensystem adäquaten Komplexitätsgrad treffen (...).“

2.2.2.2. Schaffen und Unterstützen kommunikativer Räume

Um dem Entwicklungsvorhaben Raum in der Einrichtung zu geben, mussten organisationale Voraussetzungen geschaffen werden. In den meisten Fällen wurden dazu Entwicklungs- oder Arbeitsgruppen im Zusammenhang mit dem Entwicklungsvorhaben eingerichtet. Damit die Entwicklungs- und Arbeitsgruppen Arbeitsfähigkeit erreichten, um die gestellten Aufgaben zu erledigen, musste geklärt werden, welche Befugnisse diese Gruppe hat. Die Leitung musste Freiräume für Entscheidungen erteilen, die Gruppe entsprechend legitimieren. Inzwischen arbeiten die Gruppen abteilungs- und ebenenübergreifend an gemeinsamen Themen. Als wichtig werden die regelmäßige Information der anderen Mitarbeiter sowie der Informationsaustausch mit der Leitung betrachtet. Mit der Leitung haben alle Berater regelmäßige Gespräche vereinbart. Die Erhöhung von Selbstorganisation, ein Teilziel der Einrichtung von Entwicklungsgruppen, muss nicht als Gegenpart zu Führung verstanden werden. Im Gegenteil: Verlagerung von Verantwortung und Erweiterung von Entscheidungsspielräumen für kooperativ arbeitende Teams werden in der Organisation als Erweiterung der Führungsverantwortung wahrgenommen, vorausgesetzt, dieses Vorgehen wird in Übereinstimmung und mit Legitimation der Leitung durchgeführt wird. Neben den hierarchischen Strukturen, die wir in allen beteiligten Einrichtungen mehr oder weniger ausgeprägt vorfinden, entwickeln sich nun kooperative Strukturen über Hierarchieebenen und Abteilungsgrenzen hinweg.

Um Kommunikation herzustellen, muss die Organisation lernen, sich selbst zu thematisieren, an der Entwicklung ihrer Funktion alle Organisationsmitglieder zu beteiligen. Das bedeutet, dass Ressourcen (Zeiten, Räume) zur Verfügung stehen müssen, dass aktiv Gelegenheiten

für Kommunikation geschaffen werden müssen, dass sich eine gemeinsame Sprache entwickeln kann. Mit was sich die Organisationsberatung dabei auseinandersetzen muss, soll mit Beispielen und Folgerungen daraus veranschaulicht werden.

Organisationales Bewusstsein: Wahrnehmung von Funktionen, Strukturen und Rollen

Beispiel 1

Ein Leiter beschreibt als Problem seiner Einrichtung, dass die Organisation von ihren Mitarbeitern als äußere Rahmenbedingung wahrgenommen wird. Dies zeigt sich in Äußerungen wie: "Was kann mir die Organisation nutzen?" "Die Organisation profitiert von mir". In dem Bild, das der Leiter beschreibt, sind die Mitarbeiter einzelne voneinander unabhängige Personen, deren Bezug weder zur Gesamtorganisation noch zu den anderen Mitgliedern geklärt ist und die (aus Sicht der Mitarbeiter) einseitig von der Organisation als Personen ausgebeutet werden. In Zeiten individueller und auch zunehmend "organisationaler" Verunsicherung kommt es zu wechselseitigen Zuschreibungen der Instrumentalisierung sowohl der Organisation für "eigennützige Zwecke" der Mitglieder als auch umgekehrt der Mitglieder für die Organisation. Aus Leitungssicht wird das Verhalten der Mitglieder gerade jetzt als brisantes Problem erlebt, da in Zeiten organisationaler Bestandssicherung das Wissen um den spezifischen Beitrag der einzelnen Positionen zur Gesamtleistung und die aktive Gestaltung dieses Beitrages als wichtige stabilisierende Faktoren gedeutet werden.

Die Beschreibung einer Beraterin von Mitarbeitern einer Einrichtung thematisiert ebenfalls eine spezifische Deutung der Mitarbeiter von Organisation: "Ich spüre die Organisation da, wo sie mich kränkt". Diese Einschätzung deutet Organisation als externe Bedingung für individuelles Handeln, die dann greifbar/erfahrbar wird, wenn sich ihre Mitglieder "an ihr reiben", sie als Einschränkung/Begrenzung bzw. in einem Konflikt behafteten Kontakt erleben.

Beispiel 2

In einem Beratungsprozess nehmen die Berater in Gesprächen mit mehreren Mitarbeitern wahr, dass Problemschreibungen der Organisation an einer Person und ihren charakterlichen Eigenschaften festgemacht werden. Sie hat die "Schwarze-Peter"-Rolle in der Organisation. Ihr werden nicht funktionierende Arbeitsabläufe qua Person zugeschrieben. Mit Unterstützung der Berater gelingt es, von der individuellen Persönlichkeit zu abstrahieren und die von ihr besetzte Position als Teil der Organisationsstruktur in den Blick zu nehmen. Aus dieser Perspektive kann darüber nachgedacht werden, ob und in welcher Weise ihr Handeln funktional bzw. dysfunktional für den Ablauf in der Organisation ist.

Von einer Beraterin wurde die These vertreten, dass Weiterbildner (Pädagogen) von ihrem professionellen Verständnis her dazu neigen, in Beziehungen zwischen Personen zu denken und individuell zu handeln. Konflikte, Widersprüche, Problemlagen werden demzufolge eher auf einer personalen als auf einer strukturellen Ebene wahrgenommen und Lösungen ebenfalls nur auf der personalen Ebene gedacht. Sind Weiterbildner geprägt von schulischem Denken, so sehen sie den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit im Gestalten von Beziehungen und im Handeln zwischen Personen. ("Lehrer/Schüler-Beziehung"). Ihr Selbstbild entspricht dem des Einzelkämpfers, weniger dem einer Funktion und einer spezifischen Position in einer Organisation bzw. Institution.

Die Fallbeispiele 1 und 2 legen nahe, dass in den beratenen Einrichtungen ein nur gering ausgeprägtes "organisationales Bewusstsein" vorhanden ist. Dies beschränkt eine organisationsbezogene Wahrnehmung und damit ein Denken in Strukturen und Funktionen. Daraus abgeleitetes organisationsbezogenes Handeln wird möglich, wo Organisation nicht als Summe der in ihr handelnden Personen gedeutet wird und die Mitarbeiter in der Lage sind, von der personalen Ebene auf Rollen / Funktionen / Strukturen zu abstrahieren. Probleme der Organisation können so auf der Grundlage bestimmter Positionen und ihrer Funktion für die Einrichtung gedeutet werden. Ein aus der Perspektive der Mitarbeiter erlebtes dysfunktionales Handeln ("die Mitarbeiterin gibt wichtige Informationen nicht an alle weiter") kann aus Sicht der Leitung durchaus funktional sein (Abschotten der Leitung, Mitarbeiterin als Prellbock für fehlendes Leitungshandeln etc.). Organisationsberatung lenkt den Blick auf Funktionalität bzw. Dysfunktionalität mit der Perspektive auf die Organisation als Ganzes und nicht einseitig auf Teilinteressen und Einzelpositionen.

Die hier beschriebenen Fallbeispiele beziehen sich vor allem auf sozial-strukturelle Dimensionen der Organisation. Die Tätigkeit von Mitarbeitern wird als dysfunktional unter der Perspektive interner Abläufe erfasst. Organisation wird als äußerer Rahmen gedeutet, in dem die Funktionstüchtigkeit einzelner Mitglieder optimierungsbedürftig ist. Aktive Mitgestaltung von Mitarbeitern oder die Funktionalität einzelner Positionen verweisen jedoch auch auf systemische, kulturelle, funktionale und identitätsstiftende Dimensionen: Wer sind wir? Was sind unsere Leistungen? Wie nehmen wir unsere Nutzer wahr? Eine Priorisierung sozial-struktureller Dimensionen erscheint als Perspektivverengung.

Funktionale Interdependenz/Kontextwissen und Relationsbewusstsein

Weiterbildungsorganisationen erfüllen im Zusammenwirken ihrer Teilbereiche eine pädagogische Funktion; d.h. nicht einzelne Tätigkeiten und Berufspositionen sind zuständig für "das Pädagogische" - die Bereitstellung lernförderlicher Settings für erwachsene Lerner

(vgl. v. Küchler, Schäffter 1997). Jeder Arbeitsbereich ist auf je spezifische Weise an der Erfüllung der Gesamtfunktion beteiligt.

Daraus lässt sich schließen, dass

die Arbeit in einer Weiterbildungsorganisation von einer hohen funktionalen Interdependenz geprägt ist und

jede Perspektive auf die Einrichtung an die jeweilige Position in der Einrichtung gebunden ist, d.h. sie ist in einem hohen Maß kontextabhängig und kann somit nur eine Teilperspektive auf die Organisation sein.

Beispiel 3

Der interne Berater einer Einrichtung stellt fest, dass sich die Leitungsfunktion in seiner Einrichtung im Laufe der vergangenen Jahre zunehmend verändert hat: Weg von einem überwiegend "nach innen gerichteten" Leitungsschwerpunkt mit Blick auf Mitarbeiterführung hin zu einer stärker außen orientierten, die Interessen der Organisation im organisationalen Umfeld repräsentierenden Funktion. Diese Entwicklung erfordert von der Leitung eine Einschätzung darüber, wie sich ihr spezifisches "Kontextwissen" bezogen auf ihren Arbeitsbereich verändert und wo notwendige Anschlüsse an innerorganisatorische Strukturen hergestellt werden müssen. (Relationsbewusstsein)

Beispiel 4

In einem Beratungsfall wird die von der Leitung eingeforderte Präsenzplicht von den Mitarbeitern als Schikane und unproduktive Zusatzbelastung erlebt. Erst in der Thematisierung der unterschiedlichen Wahrnehmungen und der Bedeutung der Präsenzplicht aus Sicht der Leitung und aus Mitarbeitersicht, kann eine Kompromisslösung im Sinne der Gesamtorganisation entwickelt werden. So wird dem Rechtfertigungsdruck der Leitung gegenüber den Finanzmittelgebern genüge getan und gleichzeitig kommt das Bedürfnis einer situationsadäquaten Arbeitszeiteinteilung der Mitarbeiter zum Zuge.

Beispiel 5

Aus Sicht der Einrichtungsleitung hat sich in einem größeren dezentral arbeitenden Unternehmen gezeigt, dass historisch gewachsene Aufgabenteilungen und ihr Beitrag zur Gesamtfunktion des Unternehmens klärungsbedürftig werden und sich einzelne Einrichtungen unter sich verändernden Umweltbedingungen in noch zu klärender Weise neu verschränken müssen. Es besteht die Anforderung, die strategischen und operativen Teilleistungen in einem größeren Ausmaß als bisher für das Gesamtunternehmen fruchtbar werden zu lassen. Gleichzeitig weisen Mitarbeiter der Organisation darauf hin, dass bislang

kontextspezifische Einsichten nicht ausreichend anerkannt bzw. nicht produktiv genutzt werden.

Das Fallbeispiel 3 illustriert die Interdependenz von Leitung und Mitarbeiterschaft. Sobald sich die Position der Leitung in der Organisation verändert, hat dies nicht nur Konsequenzen für ihre eigene Tätigkeit, sondern verändert das strukturelle Gesamtgefüge. Entscheidungen über Veränderungen, die aus der Sicht bzw. den Erfordernissen einer Position getroffen werden, haben Folgewirkungen, deren Beurteilung wiederum nur mit Blick auf die Funktionalität bzw. Dysfunktionalität für die gesamte Einrichtung getroffen werden können.

Das produktive Zusammenspiel von Teilfunktionen zur Erfüllung einer "Gesamtfunktion" erfordert ein hohes Maß an Kontextwissen und Relationsbewusstsein der einzelnen Positionen.

Kontextwissen ist das Wissen um das eigene Profil und den eigenen Wirkungshorizont.

Ich bin mir meiner Position in der Organisation bewusst und bringe diese in das Ganze ein. Zugleich bin ich in der Lage, die Begrenztheit der eigenen Sicht wahrzunehmen. Relationsbewusstsein meint, seine eigene Tätigkeit als Zwischenglied einer Handlungskette zu verstehen, deren Bestandteile von beiden Seiten her anschlussfähig sein müssen. Relationsbewusstsein ist das Bewusstsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit Leistungsanteilen der anderen (vgl. v. Küchler, Schäffter 1997).

Das Beispiel 4 belegt, wie sich die gleiche Problemlage aus Leitungssicht und aus Sicht der Mitarbeiterschaft unterschiedlich darstellt. Die Leitung repräsentiert stellvertretend die Interessen des Finanzmittelgebers in der Organisation und plädiert auf dessen Wunsch für mehr Anwesenheit der Mitarbeiter vor Ort. Aus Sicht der Mitarbeiter ist dies dysfunktional, da es sie wichtiger Freiräume außerhalb der Organisation zur Vorbereitung des Unterrichtes beraubt. Nur mit Blick auf die Interessen der Gesamtorganisation lässt sich eine ausgewogene Entscheidung treffen.

Vergleichbares wird im Beispiel 5 deutlich: Das Zusammenwirken von Teilbereichen mit Blick auf die Gesamtentwicklung der Organisation wird unter sich verändernden äußeren Rahmenbedingungen klärungsbedürftig. In diesem Prozess wird gleichzeitig offenbar, dass der spezifische Beitrag der Teilbereiche aus zentraler Leitungssicht und den dezentralen Bereichen unterschiedlich beurteilt wird und sich letztlich nur vor dem Hintergrund einer Gesamtperspektive klären lässt.

Auch in den unter 3, 4 und 5 zusammengefassten Beispielen stehen organisationsinterne Optimierungsfragen im Vordergrund. Sie beziehen sich auf den Zuschnitt von Funktionsbereichen und ihre Anschlussfähigkeit an andere Bereiche. Dabei gerät die Frage nach dem Bedarf einer grundsätzlichen Neubestimmung der pädagogischen Funktion der Organisation in den Hintergrund. Kontextwissen als strukturelle Anforderung bleibt inhaltsleer, wenn keine funktionalen und systemischen Bezugspunkte hergestellt werden. Die Aufgaben von Leitung oder der Beitrag von Teilbereichen zur strategischen Gesamtentwicklung brauchen eine Bezugsgröße, die eine inhaltliche Füllung ermöglichen.

Verkopplung von Leistungsbereichen

Die Ankopplung innovativer Teilentwicklungen stellt die Organisation nicht nur vor ein strukturell zu lösendes Problem. Auch in diesem Fall bleibt es klärungsbedürftig, welche innovativen Teilentwicklungen für die Organisation strategische Bedeutung erhalten. Entscheidungen für oder gegen Entwicklungsoptionen wären vor dem Hintergrund von kulturellen, systemischen und funktionsbezogenen Fragen zu treffen und sind nicht einseitig als Strukturprobleme zu lösen.

Insgesamt entsteht das Bild einer einseitig verengten Perspektive auf Organisation. Organisation wird vor allem instrumentell gedeutet (als Mittel zum Zweck), kulturelle (Handlungsleitende Normen, Werte, Leitbilder), funktionale (Organisation im Verhältnis zu ihren systemrelevanten Umwelten) und systemische Dimensionen (Organisation in ihrem Verhältnis zu einem übergeordneten Funktionssystem) bleiben im Hintergrund.

2.2.2.3. Beratung macht implizites und nicht beachtetes Wissen explizit

Berater können quer zu den in der Organisation gefestigten Strukturen und definierten Abteilungen, neben den gängigen Kommunikationsstrukturen und Bereichen themenbezogen kommunizieren. So erhalten sie einen Überblick, wer zu welchen Themen kompetente Beiträge liefern kann, und an welcher Stelle relevantes Wissen vorhanden ist. Weiterhin führen Gespräche, verbunden mit teilnehmender Beobachtung dazu, auch vorhandenes Können, bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten, die üblicherweise in den verbalen Kommunikationsprozessen verborgen bleiben, aufzudecken. Die Berater sind damit in der Lage, implizites, oftmals ungenutztes Wissen und Können zu explizieren und innerhalb der Organisation durch Verweis auf bisher nicht wahrgenommene Zusammenhänge und Ergänzungen Synergien zu schaffen.

Beratung sorgt für Kommunikation

Die Hinweise der Berater aus der Außensicht auf Zusammenhänge und relevantes Wissen und Können führen zu Neugierde und fördern neue Kommunikationsstränge in der Organisation. Führt diese neue Kommunikation zu Synergien, vermittelt sie neue Einsichten, Ideen und Vorhaben, dann setzt sie damit auch den Willen und die Energien frei, neue Kommunikationsräume und –strukturen etablieren.

Beratung unterstützt organisationale Lernprozesse

Beratung fördert nicht nur Reflexion auf individueller oder Team-Ebene und initiiert individuelle Lernprozesse, sondern sie unterstützt auch Veränderungen der Organisationsstruktur. In organisationalen Prozessen führt sie zu Veränderungen in der Sichtweise auf Funktionen und Beziehungen und damit der Funktionen selbst. Die beraterische Intervention lässt sich damit auch als Unterstützung von organisationalem Lernen verstehen.

Zunächst arbeiten Berater daran, die Vielfalt von Wissen und Können in der Organisation zu explizieren und ins Gespräch zu bringen. Dazu bringt Beratung auch externe Sichtweisen mit ein, um so die internen anzureichern, aber auch bewusster zu machen. Das Bewusstmachen und Veröffentlichen der unterschiedlichen Sichtweisen sorgt dafür, dass Zusammenhänge erkannt werden können, die bisher verborgen waren. Eine wichtige Aufgabe der Beratung besteht darin, zu verdeutlichen, dass unterschiedliche Sichtweisen nicht ein Problem darstellen, sondern Ressourcen der Organisation sind. Dazu ist es notwendig, an der Entwicklung von Kontextwissen und Relationsbewusstsein zu arbeiten (vgl. Küchler; Schäffter 1997). Moderation und die Schaffung neuer oder verbesserter Kommunikationsstrukturen und –räume führen in der Organisation zu verstärktem Austausch und lassen Zusammenhänge neu entstehen. Damit erhöht Beratung das Kreativitätspotential der Organisation.

In allen Beratungsprojekten geht es im Moment darum, durch verbesserte Kommunikation und andere Kommunikationsstrukturen neue bzw. effektivere Wege der Umsetzung von Ideen in Produkte und Leistungen zu fördern. Wichtige Aspekte sind dabei:

- Das Hinterfragen bisheriger Abläufe bei der Angebotsentwicklung;
- Schärfung der Wahrnehmung externer Impulse und Anforderungen;
- Generierung von neuen Lernorten;
- Erhöhung der Partizipation in den Prozessen der Angebotsentwicklung bei gleichzeitiger Unterstützung des Selbstbewusstseins der Mitarbeiter;

- Verbesserung des Transfers von Wissen, Können, Fertigkeiten zwischen den Abteilungen;
- Erhöhung der Kooperationsfähigkeit mit anderen Organisationen.

Beratung ist Modell

Sobald die Weiterbildungseinrichtung wahrnimmt, dass Beratung Unterstützung von Lernen bedeutet, kann sie den Beratungsprozess als Modell für das eigene Handeln sehen. Sie kann Methoden der Beratung sowohl innerhalb ihrer Organisation adaptieren als auch zur Grundlage für die Entwicklung neuer, beratungsförmiger Angebote machen.

2.2.2.4. Beratungserfolge

Was als Beratungserfolg angesehen wird, ist subjektiv und abhängig von der Position des Urteilenden. Die Benennung von Beratungserfolgen hat unterschiedliche Funktionen und wird vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen relevant.

Deshalb seien hier nur schlaglichtartig Aspekte benannt, die als Beratungserfolg gewertet werden können:

- Beratung schafft strukturierte Räume, in denen wichtiges personales Wissen und Können, d.h. individuelles und "Bereichs"wissen und -können "angezapft" und für die Organisation nutzbar gemacht wird.
- Vom organisationalen zum überorganisationalen Wissen: Beratung unterstützt und moderiert themenbezogene, einrichtungsübergreifende Zusammenkünfte von Wissensträgern
- Von der Angebotsentwicklung in einer Einrichtung zu einrichtungsübergreifender Angebotsentwicklung: Beratung moderiert die gemeinsame einrichtungsübergreifende Angebotsentwicklung
- Die Beratung nimmt akuten Problemdruck ernst und schafft so die Voraussetzungen bzw. setzt Ressourcen frei, um sich strategischen Entwicklungsaufgaben zuwenden zu können. Probleme werden zum Ausgangspunkt für Veränderungen und stellen in diesem Sinne eine Ressource dar.
- Beratung schafft Verständnis für Beratung und unterstützt die Einrichtung einer beratenden Funktion in einer Einrichtung: Leiter für Organisationsentwicklung
- Neue Formen der Angebotsentwicklung: Berücksichtigung konkreter Bedingungen: Teilnehmer-Voraussetzungen / Wahrnehmung der Dozenten / Erfahrungen aus der Umsetzung, Finanziars mit ins Boot holen.

2.2.2.5. Funktionen des entwicklungsförderlichen Rahmens

Es finden sich sehr viele Aussagen in den Beiträgen der Berater über die Funktion des sich durch den Beratungsprozess konstituierenden Rahmens.

Freiräume schaffen

Besondere Aufmerksamkeit erhält die Funktion "Freiräume schaffen". Einen spezifischen sich von Alltagsroutine unterscheidenden Reflexionsort für Organisationsentwicklung zu etablieren, stellt zumindest was den Umfang und den Stellenwert der Entwicklungsaufgaben in den Gestaltungsprojekten betrifft, eine Ausnahmesituation für die beteiligten Organisationen dar. Mit dem Begriff "Freiräume schaffen" wird zweierlei verbunden:

Freiraum heißt Zeit zur Klärung und Diskussion von Themen zu haben, die im Alltag zu kurz kommen. Das ist bereits ein Eingeständnis eines Bedarfes, der in der Alltagspraxis nicht abgedeckt wird. Es bedeutet aber auch zeitliche Ressourcen von anderen Aufgaben abzuziehen, um sie für den Zweck des Organisationsentwicklungsprozesses nutzen zu können. Das heißt, "Freiraum schaffen" ist ein aktiver Prozess, der gewünscht wird, aber zugleich Aushandlung und Kontraktieren des Rahmens mit einschließt.

Fehlende bzw. nicht ausreichende Ressourcen wurden von mehreren Beratern thematisiert. Diskussionswürdig ist in den Organisationen sowohl der Umfang an Arbeitszeit, der für den Prozess zur Verfügung gestellt werden soll als auch die Frage der Priorität von aktuellen Erfordernissen gegenüber mittel- bzw. langfristigen Entwicklungsaufgaben. Es wird darauf verwiesen, dass es sich bei OE um einen komplementären Ort handelt, der sich im Spagat zwischen Routinehandeln und perspektivischer Überlebensfähigkeit der Organisation bewegt. An der Diskussion über zeitliche Spielräume werden widersprüchliche Erwartungen an den OE-Prozess sichtbar: einerseits besteht das Bedürfnis, noch weitgehend unspezifizierte Entwicklungsaufgaben der Organisation zu klären und daraus abgeleitete Umsetzungsschritte zu initiieren. Andererseits wird auf schnelle Ergebnisse und kurzfristig verwertbare Lösungen gesetzt.

Bezogen auf die Freistellung von Routineaufgaben kam es zu konkurrierenden Einstellungen zwischen Unternehmensleitungen und Mitarbeitern. Mitarbeiter, die in dem OE-Angebot eine Chance sehen, unmittelbaren Problemdruck zu bearbeiten, zeigten in einem Fall großes Interesse an der Beteiligung, dem jedoch von Seiten der Unternehmensführung widersprochen wurde. Dies ist bereits eine wichtige Differenz, an der sich Ziel und Zweck des Prozesses aber auch unterschiedliche Interessens- und Nutzensaspekte thematisieren lassen.

In diesem Spannungsfeld zwischen Routine und langfristiger Perspektive lässt sich feststellen, dass häufig der Routine Priorität eingeräumt wird. Reflexive Strukturen zur Klärung strategischer Entwicklungsschritte, die über das Tagesgeschäft hinausgehende Funktionen übernehmen, sind für die beteiligten Organisationen ungewohnt.

Die Ambivalenz bezogen auf zeitliche Ressourcen zeigt, wie wenig der Stellenwert des OE-Prozesses für die Organisation geklärt ist; dies machte sich beispielsweise an der Frage fest, in welchem Umfang es sich bei der Beteiligung um Arbeits- oder Freizeit der Mitarbeiter handelt. Die divergierenden Einschätzungen über notwendige Zeitbudgets zeigen aber auch, dass bislang auf nur geringe Erfahrungswerte mit OE zurückgegriffen werden kann und daher sehr diffuse Erwartungen an den Prozess und seine Funktion gerichtet werden.

Kommunikation herstellen

Eine weitere Funktion der Lerninfrastruktur heißt "Kommunikation herstellen". Herstellen soll verdeutlichen, dass es sich um einen aktiven Prozess handelt, der unterschiedliche Ebenen berührt.

Zusammenstellung von Arbeitsteams: Die Berater beschreiben, dass bewusst Teams mit unterschiedlichen personellen Zusammensetzungen zusammengestellt werden. Dies erfordert jedoch Übersetzungsarbeit zwischen den Mitarbeitern unterschiedlicher Funktionsgruppen, um Anschlüsse zwischen unterschiedlichen Arbeits- und Erfahrungsbereichen möglich zu machen.

Vieldeutigkeit zulassen: Die Berater berichten, dass bewusst verschiedene Sichtweisen und Deutungen im Arbeitsprozess zugelassen werden. Dies schafft Vertrauen zwischen den Beteiligten und fördert die Initiative und das Engagement, da die unterschiedlichen Wahrnehmungen gleichwertig nebeneinander bestehen dürfen.

Transparenz schaffen: Kommunikation in den Arbeitsgruppen wird möglich, indem Transparenz über die Strukturen in den Arbeitsbereichen, über Arbeitsaufgaben, über Qualitätsansprüche, pädagogische Praxis und Zielvorstellungen von Leitung hergestellt wird.

Informationsaustausch: In den Arbeitsgruppen werden Informationen über Kontakte und Arbeitsmaterialien ausgetauscht.

Lernen ermöglichen

In den Beiträgen der Berater wird eine weitere Funktion des Rahmens angesprochen: Lernen ermöglichen.

Organisationsberatung stellt einen entwicklungsförderlichen, im Zuge des Prozesses sich generierenden kommunikativen Rahmen für die Organisation zur Verfügung, in dem sich die Mitglieder forschend dem Zweck, der Funktion, der sozialen Praxis und der Leistung ihrer Organisation, aber auch ihrer eigenen ggf. sich von Position zu Position unterscheidenden Wahrnehmung dieser Organisation annähern. Er dient dazu, die unterschiedlichen Perspektiven auf Organisation zur Sprache kommen zu lassen, Handlungsalternativen zu generieren und sie auf ihre Tauglichkeit im Sinne der Zukunftsfähigkeit der Organisation hin zu überprüfen.

Die hier in einer Form von experimenteller Praxis entwickelten Perspektiven und Handlungsalternativen sind potentiell lernhaltig: sie stellen vorhandene Wahrnehmungen in Frage, konfrontieren mit fremdem Wissen und Einschätzungen. Sie stellen die Beteiligten vor die Entscheidung, in der Vergangenheit bewährte Sichtweisen und darauf bezogene Praktiken beizubehalten oder sie zu verändern. Differenzen werden bearbeitbar, um so ggf. neue Vorstellungen zu entwickeln, die sich in einer veränderten Praxis bewähren. Lernen entsteht gerade aufgrund der divergierenden Perspektiven, die aufeinander bezogen und geprüft werden. Durch die kommunikative Vernetzung unterschiedlicher Arbeitsbereiche soll eine neue Lernkultur der Organisation geschaffen werden, indem gerade solche Differenzen produktiv genutzt werden. Eine deutlich sich unterscheidende und damit potentiell lernförderliche Perspektive ist die Außenperspektive des Beraters, der eine organisationsexterne Sichtweise beisteuert.

Für die Berater hat der geschaffene organisationsbezogene Lernort aufdeckenden Charakter: er soll den Blick öffnen auf zu realisierende Innovationen oder zu beseitigende Schwächen. Implizit vorhandenes oder nur diffuses Wissen lässt sich so konkretisieren und im Prozess aneignen. Aufdeckenden Charakter haben auch Irritationen: Irritation meint Unterbrechung, Störung oder auch Verstörung. Irritationen entstehen durch Unerwartetes. Dies kann die Sichtweise des organisationsfremden Beraters sein, aber auch der Kollegin oder des Vorgesetzten, die sich verblüffend von der eigenen Wahrnehmung unterscheidet. Es wird an mehreren Stellen darauf verwiesen, wie sich die Wahrnehmung der Geschäftsleitung in spezifischer Weise von der der Mitarbeiterschaft unterscheidet. Dies konnte jedoch nur erkannt und genutzt werden, weil es im Prozess aufgedeckt und zum Thema gemacht wurde.

Es wird berichtet, dass die Vorstellung von Lernen in solchen Prozessen noch häufig mit "Schulung" gleichgesetzt wird. An die Berater wird die Erwartung herangetragen, dass sie durch ihre Fachexpertise die notwendigen Informationen in die Organisation hineinbringen.

Nach Auffassung der Berater belegt das Interesse an OE jedoch eine sich verändernde Sichtweise und eine sich neu etablierende Praxis: wenn in der Vergangenheit Lernbedarf bei Mitarbeitern festgestellt wurde, wurden sie zu externen Fortbildungen geschickt. Heute stellt sich die Organisation die Frage nach lernförderlichen Strukturen, in denen die Mitarbeiter als Teil der Organisation lernen und die Organisation als Ganzes lernt. Personal- und Organisationsentwicklung stehen damit nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden als sich wechselseitig bedingende Prozesse gesehen

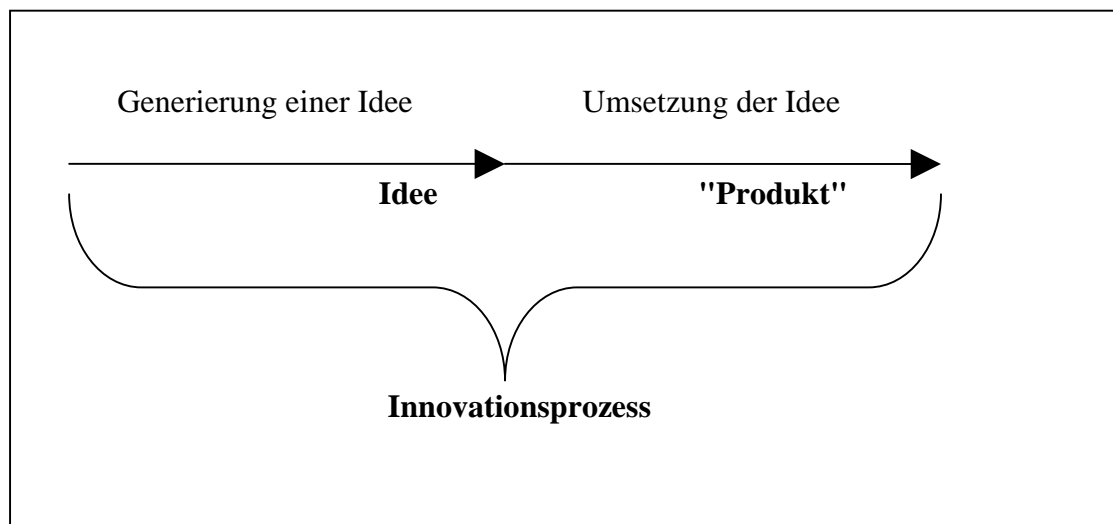
2.2.3. Beschreibung der Innovationsprozesse durch die Berater

In mehreren Innovationsberatertreffen wurde Innovation in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Ein Treffen widmete sich explizit in einer Arbeitseinheit der Beschreibung der Beraterinterventionen mit dem Fokus „Erhöhung der Innovationsfähigkeit“. Vor der Beschreibung wurde in einem Input von der WiB ein – oben ausführlich beschriebenes – erweitertes Innovationsverständnis vorgestellt. Dieses weite Verständnis bezieht sich

- auf die Innovations“gegenstände“:
 - o Produkt und Dienstleistungs-, Prozess- und Verfahrens-, Struktur und soziale Innovation; dazu kommen (nach Schöffter Innovat 2004) Verfügbarkeit über Produktionsmittel, Zugänglichkeit zu neuen Umweltbereichen als Absatzmarkt
- auf die Innovationsbezüge und –bereiche,
- auf Innovation als Prozess von der kreativen Ideenfindung über die Einführung und Verbreitung von Innovation bis zur Standardisierung und Verbreitung sowie
- auf das Verständnis von Innovation als System.

Zudem wurden unterschiedliche Funktionen im Innovationsprozess vorgestellt und diskutiert. Durch die gestalteten Erfahrungsaustausche, durch Diskussion der unterschiedlichen Herangehensweisen und Auffassungen sowie durch gezielte Inputs konnte ein in weiten Bereichen geteiltes Verständnis von Innovation und Innovationsfähigkeit im Beratersystem entstehen.

Um die Ansatzpunkte und auch Wirkungen der Innovationsberatung im Projekt vergleichend zu beschreiben, wurde ein einfaches Prozessmodell angeboten, an dem die Innovationsberater ihre jeweiligen Ziele und Vorgehensweisen beschreiben konnten.



Damit wurde der Innovationsprozess in nur zwei Phasen aufgeteilt. Dazu wurden zwei Fragen formuliert

- An welcher Stelle des Innovationsprozesses arbeiten die BeraterInnen derzeit am stärksten - an der Entwicklung einer Idee oder an der Umsetzung der Idee bis zum Produkt?
- Was heißt dann "Förderung von Innovationsfähigkeit" bezogen auf meinen Beratungsprozess?

Folgende weiteren Fragen können Anregungen sein, um diese beiden Phasen detaillierter zu beschreiben:

- Wie kommt die Weiterbildungseinrichtung zu einer Idee, zu einem neuen Vorhaben? Wer ist in welchen Prozessen beteiligt an dieser kreativen Phase?
- Wo wird die Idee dann in der Organisation aufgegriffen? Wer entscheidet, welche Ideen in die Umsetzung kommen?
- Wie wird die Umsetzung einer Idee realisiert? Wer wird daran beteiligt? Auf welche Weise werden Neuerungen umgesetzt? Wer stellt die dafür notwendigen Handlungsräume und Ressourcen zur Verfügung?

In den Projekten war die Aufgabe der Beratung nicht allgemein die Unterstützung der Weiterbildungseinrichtungen bei der Erhöhung ihrer Innovationsfähigkeit, sondern die Innovationsberatung diente als Begleitung konkreter und beschriebener Entwicklungsvorhaben. Die Entwicklungsvorhaben wiederum wurden formuliert entweder als eine Antwort auf ein bestehendes und formuliertes Problem oder als Vorhaben, das die Weiterbildungseinrichtung befähigen soll, besser auf bestehende und zukünftige Anforderungen reagieren zu können.

Um anhand des Modells den Prozess mit dem Fokus „Erhöhung der Innovationsfähigkeit“ zu beschreiben, wurde die konkrete und aktuelle Beratungsaufgabe oder das zu beratende Entwicklungsprojekt skizziert und daran die Vorgehensweise beschrieben. Trotz der Unterschiedlichkeit der Beratungsaufträge, der Vorgehensweisen der BeraterInnen und der Ansatzpunkte der Beratung auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen lassen sich vergleichend hohe Übereinstimmungen feststellen.

Übereinstimmende „Prinzipien“ für die Erhöhung der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen durch Organisationsberatung sind:

1. Für die Erhöhung der Kreativität und der Entstehung und Wahrnehmung von Ideen:

Auf Ebene der einzelnen Organisation:

- Differenzen verdeutlichen und wertschätzen durch: Wertschätzung der unterschiedlichen Erfahrungen durch personale und organisationale Bedingungen: Die Betriebsleitung hat andere Umweltkontakte und –wahrnehmungen als die Personalabteilung und Buchhaltung, als das pädagogische Personal und die Projektentwickler. Jeder Bereich und letztlich jedes Organisationsmitglied erlebt unterschiedliche Anforderungen und lernt seine jeweiligen Wahrnehmungen im Sinne der Weiterentwicklung der Organisation in der Organisation zu beschreiben, zu vertreten und zu kommunizieren. Es entsteht ein Verständnis von Kontextwissen und Relationsbewusstsein, Differenzen werden fruchtbar und die unterschiedlichen Wahrnehmungen werden in die Ideenentwicklung in der Organisation einbezogen.
- Es werden vorhandene Kommunikationssorte zu Lernorten und es entstehen neue Räume für Kommunikation und Lernen.
- Ideen werden breiter kommuniziert und in die Weiterentwicklung der Ideen werden die entsprechenden Kompetenzen einbezogen

Auf überorganisationaler Ebene:

- Kooperation in Netzwerken für den Aufbau von Strukturen, in denen im Dialog mit den Kunden neue Ideen und Konzepte entwickelt werden können

2. Für die Umsetzung der Ideen:

Auf Ebene der einzelnen Organisation

- Erhöhung der Reflexionsfähigkeit durch die Schaffung von Reflexionsgelegenheiten und Reflexionsräumen, durch externe, beraterische Unterstützung und durch das Einführen bestimmter Methoden
- Erhöhung der Partizipation: Vorhandene Kompetenzen werden expliziert und entsprechend in Umsetzungsprozesse einbezogen
- Es werden Freiräume für Experimente und Ausprobieren geschaffen
- Es werden neue Formen der Zusammenarbeit neben den bisherigen gefördert; neben den vorhandenen Strukturen gibt es Möglichkeiten zum Auf- und Abbau temporärer, projektbezogener Strukturen
- Erfahrungen, Wissen und Können werden expliziert und in die gesamte Organisation transferiert

Auf überorganisationaler Ebene:

- Kommunikationsstrukturen und -kompetenzen werden entwickelt als Voraussetzung für die Konzeption neuer Lerndienstleistungen.

3. Für die Verstetigung und „Standardisierung“

Auf Ebene der einzelnen Organisation

- Es werden außerhalb der Organisation neue Strukturen aufgebaut, in denen die Weiterbildungseinrichtungen einen kontinuierlichen Dialog mit ihren Kunden treten können, in den sie neue Lerndienstleistungen entwickeln und auch umsetzen können
- Erfolgreiche Verfahren werden standardisiert durch neue oder veränderte Organisationsstrukturen und das Etablieren neuer Funktionen (interne Beratung, Projektleitung, Arbeitsgruppen etc.)

Auf überorganisationaler Ebene:

- Netzwerkstrukturen auf Ebene der Lerndienstleister und der Kunden sowie vermittelnde Agenturfunktionen ermöglichen die kontinuierliche Entwicklung und adäquate Erbringung von Dienstleistungen zur Unterstützung des Lernens

In den bisher erfolgreichen Weiterbildungseinrichtungen trafen die Berater auf eine gute Tradition in der Wertschätzung von Differenz bei der Ideenentwicklung und auch im Aufgreifen und effektiven Umsetzen von Ideen. Allerdings geschah vieles routinemäßig und unreflektiert, auch die Beteiligung war nur unzureichend gegeben. Es gab zwar viele Ideen, aber nur wenig wurde umgesetzt. Für die Innovationsberatung ergaben sich jedoch trotzdem viele Anknüpfungspunkte d.h. es wurde in der Regel expliziert und verbessert. Gab es für bestimmte Entwicklungsvorhaben keine oder nur gering ausgebildete Anknüpfungspunkte, waren auch die Beraterinterventionen wenig erfolgreich.

Sehr viel hing auch ab von der Relevanz des Entwicklungsvorhabens für aktuelle Anforderungen. Gerade in eher krisenhaften Situationen, in denen der größte Teil der Arbeitsressourcen in die Bewältigung von aktuellen Aufgaben gesteckt werden muss, erwiesen sich die Bedeutung der beratenen Entwicklungsprojekte:

Damit lassen sich unterschiedliche Haltungen der Einrichtungen bzw. der Geschäftsführung der Einrichtungen zur Beratung beschreiben, die dann auch zu unterschiedlichen Verhaltensweisen im Fall einer Krisensituation gegenüber der Beratung führen. Diese Haltungen sind eng verknüpft mit der Einstellung zum Entwicklungsprojekt, für dessen Begleitung die Beratung beauftragt wurde. Der folgenden Beschreibung liegen drei Beispiele zugrunde:

1) Das Entwicklungsprojekt wird als Herausforderung und erstrebenswertes Ziel gesehen, jedoch als eine zusätzlich zum Alltagsgeschäft zu erbringende Aufgabe. Stellen diese zusätzlichen Aufgaben Entwicklungsaufgaben dar, erfordern sie zunächst Investitionen, die sich nicht unmittelbar refinanzieren. Da in der Regel kaum freie Ressourcen vorhanden sind, wird die Beratung als zusätzliche Ressource für die Umsetzung dieser Aufgaben gesehen. Sie wird dann darüber hinaus auch in ihrem beraterischen Handeln in Anspruch genommen. Der Berater selbst muss jedoch einiges dafür tun, dass der Beratungsprozess nicht abbricht. Die Situation ändert sich dann, wenn die Finanzierung der herkömmlichen Leistungen weg zu brechen droht. Es gibt jetzt zwei Umgangsweisen:

1. Entweder die Situation spitzt sich krisenartig zu, dann bleibt keine Zeit mehr für eine Beratung, die an zusätzliche Entwicklungsaufgaben gekoppelt ist, und der Beratungsprozess wird abgebrochen.

2. Oder dieser Entwicklungsbereich wird jetzt als nicht mehr zusätzlich, sondern als notwendig für die Kompensation der wegbrechenden herkömmlichen Bereiche gesehen, dann weitet sich die Beratung aus und die bestehende Organisation rückt mit ihren Unzulänglichkeiten hinsichtlich dieses Entwicklungsbereiches in den Fokus der Beratung.

Die Erhöhung der Innovationsfähigkeit bezieht sich hier darauf, wie die Weiterbildungseinrichtungen in die Lage kommen, in einem völlig neuen Geschäftsfeld auf andere Art und Weise als bisher gewohnt zu agieren. Das umfasst

- die Wahrnehmung von Bedarfen (Bedarfsentwicklung und Klärung als Leistung und nicht einfache Bedarfsermittlung als Abfrage)
- die Angebotsentwicklung (im Dialog mit den Kunden; in neuen Formen der Zusammenarbeit sowohl innerhalb der Organisation als auch mit anderen Lerndienstleistern)
- die Angebote selbst (Verbindung von informellem und formalem Lernen, stärkere Unterstützung selbstorganisierten Lernens u.a.)

2) Das Entwicklungsprojekt ist als Bestandteil von notwendigen Veränderungen im Arbeitsalltag der Einrichtungen definiert. Die Berater werden mit ihrem fachlichen Können in den Arbeitsalltag der Weiterbildungseinrichtung einbezogen, allerdings mit dem Ziel, diesen Arbeitsalltag zu verbessern. Zunehmend werden die Berater in ihren beraterischen Funktionen nachgefragt und ihr Aktionsfeld weitet sich aus, von der einzelnen Maßnahme zur gesamten Organisationsstruktur. Die Einrichtung hat damit ihre passive Beratungsfähigkeit erhöht und ist in der Lage, auch bei tiefgreifenden Veränderungen der Rahmenbedingungen, die von anderen Einrichtungen als krisenhaft gedeutet werden, flexibler zu agieren und dabei auch beraterische Unterstützung zu nutzen. Sie kann krisenhafte Situationen in der Weiterbildungslandschaft zu ihrem Vorteil nutzen.

3) Das Entwicklungsprojekt spielt eine maßgebliche Rolle in der strategischen Organisationsentwicklung und setzt an der Organisationsstruktur und bei der Personalentwicklung an. Die Berater werden vor allem in ihrer Funktion als externe Beobachter und Feedbackgeber genutzt. Damit sind ihre Fähigkeiten in der Analyse der Probleme und Potentiale ebenso gefragt wie ihre Qualitäten als Moderatoren und Gestalter von Lernprozessen.

3.3. Organisations- und Personalentwicklung für innovationsfähige Weiterbildungseinrichtungen – die Rolle von Führungshandeln

Im folgenden sollen einige Ergebnisse aus Entwicklungen und Diskussionen in den Teilprojekten des Projektverbundes 4.1. ABL dargestellt werden, die sich auf die „Rolle“ der Führungskräfte beziehen. Die im Laufe der mehrjährigen Prozesse der Organisationsveränderung gewonnenen Erfahrungen legen es nahe, - und das ist die zentrale These – die übliche Vorannahme zu revidieren, dass Führungskräfte lediglich Organisations- und Personalentwicklungsprozesse kompetent begleiten müssen, um ihnen zum Erfolg zu verhelfen.

3.3.1. Von der Leitungsperson zum Management - Veränderungen in Weiterbildungseinrichtungen

Betrachtet man die Fachdiskussionen in der Weiterbildung, so fällt auf, dass die Thematisierung von Leitungs- bzw. Führungsrollen über einen langen Zeitraum hinweg nur sehr eingeschränkt stattfand¹⁴⁷. Arnold (2000, S. 17) wie auch Nuissl (1998) weisen darauf hin, dass der Begriff der „Führung“ in Deutschland aus historischen Gründen lange Zeit „kontaminiert“ war und schon aus diesen Gründen in englische bzw. amerikanische Begriffe wie „Management“ ausgewichen wurde. Im Bereich der Weiterbildung und beruflichen Weiterbildung sind aber noch andere Gründe ursächlich.

In der (westdeutschen) Erwachsenenbildung/ Weiterbildung¹⁴⁸ war der Begriff „Leitung“, „Leiter“ im Sinne der „Einrichtungsleitung“ lange selbstverständlich. Die erst nebenberufliche und dann hauptberufliche Leitung von Erwachsenenbildungseinrichtungen charakterisierte die historische Entwicklung und den Ausbau der Erwachsenenbildung nach dem zweiten Weltkrieg (vom Ehrenamt zum Hauptberuf). Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen waren aber in der Regel auch noch selbstverständlich in größere Organisationsstrukturen wie z.B. weltanschaulich orientierte Verbände (kirchliche, gewerkschaftliche und wirtschaftsverbandsnahe Bildungswerke) und kommunale Strukturen (Volkshochschulen)¹⁴⁹ eingebunden. Der Neo-Institutionalismus¹⁵⁰ hat u.a. mit dem Begriff des organisationalen Feldes auf die Umweltbezüge von Organisationen aufmerksam

147 vgl. z.B. Nuissl 1998, Arnold 2000

148 Hier werden die Begriffe Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus Vereinfachungsgründen synonym gebraucht

149 vgl. Nuissl von Rein, E.; Pehl, K. Porträt Weiterbildung Deutschland, 2. aktualisierte Ausgabe Bielefeld 2004

150 vgl. Türk, K., Bruch, M., Lemke, Th. Organisation in der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2002

gemacht, und die Tendenz zur Isomorphie, d.h. einer Strukturähnlichkeit zwischen Organisation und Gesellschaft, durch unterschiedliche Mechanismen erklärt¹⁵¹. Der soziale Kontext prägt die Organisationsmodelle d.h. Organisationsstrukturen und Organisationskulturen selbstverständlich mit, ohne dass dies den Beteiligten auffallen muss oder von ihnen thematisiert werden kann, da es sich dabei eher um einen Prozess im Hintergrund handelt. Die Leitungsposition und das Handeln in der Leitungsrolle ist ab den 1970er Jahren überwiegend als Teil der „Professionalisierungsbewegung“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung behandelt worden, die unterschiedlichen Verbände und Organisationskontexte haben für eine für sie selbstverständliche „Aufgabenklärung“ im Rahmen ihrer Arbeitsstrukturen gesorgt¹⁵². Für die Leitungsposition konstatiert Nuisl, dass sie bis in die 1970er Jahre hinein „relativ unhinterfragt, aber auch unkonturiert und unprofessionell“ auf andere Schwerpunkte konzentriert war, während in der darauf folgenden Zeit das „Paradigma der Gruppen- und Kollektiventscheidungen bei gleichzeitiger Abwehr von Leitungsansprüchen und –personen“ (Nuisl 1998, S. 11) vorherrschte. Eine diese Einzelkontexte übergreifende Qualifizierung¹⁵³ und ein dementsprechendes breites und allgemein vorhandenes professionelles Verständnis wurde nicht entwickelt.

Autonomisierungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen vollzogen sich in den 1990er Jahren im Bereich der öffentlich geförderten Einrichtungen u.a. durch neue kommunale Steuerungsmodelle (new public management), die zu neuen Organisations- und Rechtsformen führten, aber auch durch Veränderungen der Finanzierungsgrundlagen bei den von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung abhängigen bzw. auf sie spezialisierten Einrichtungen sowie als Folge der „Ökonomisierung“ und Modernisierung als generelle Trends in der Weiterbildung. Mit der Verselbständigung der Einrichtungen einher ging der Verlust selbstverständlicher Einbindung in größere Kontexte und Strukturen, die bislang Sicherheit verliehen hatten. Damit wurden Weiterbildungseinrichtungen als gestaltungsfähige und gestaltungsbedürftige betriebliche Organisationen wahrnehmbar und dementsprechende Leitungs- und Führungskompetenzen nachgefragt¹⁵⁴. Nun erfolgte eine Orientierung an den

151 vgl. Hasse, R.; Krücken, G.; Neo-Institutionalismus, Bielefeld 1999 .

152 z.B. hat die PAS des DVV kontinuierlich eine Loseblattsammlung das „Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und –Mitarbeiter“ geführt, die Grundlagen der Erwachsenenbildung und neu auftretende und aktuelle Problemlagen in Kurzform behandelte und damit die Professionalisierung der Mitarbeiter/innen und Einrichtungen unterstützen wollte.

153 Eine Ausnahme bildete der auch relativ spät einsetzende Versuch der kirchlichen Erwachsenenbildung, die Mitarbeiterqualifizierung in einem Projekt gemeinsam durchzuführen, vgl. Bergold, R.; Gieseke, W.; Hohmann, R.; Seiverth, A. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität und Berufseinführung, Bonn 2000

154 Da dies Kompetenzen sind, die kein Bestandteil der akademischen Ausbildungsgänge sind, die für eine Tätigkeit in der Weiterbildung qualifizieren, gab es in den 1990er Jahren eine Fülle von berufsbegleitenden „Zusatzausbildungen“ für Führungs- und Leitungstätigkeiten.

dafür relevanten Bezugsdisziplinen wie Betriebswirtschaft, Organisationswissenschaft, Psychologie¹⁵⁵. Die Leitung und Führung einer Weiterbildungseinrichtung wurde zunehmend als Management begriffen¹⁵⁶.

Dabei differieren die zugrunde gelegten Managementdefinitionen nicht nur im Zeitverlauf, sondern auch im Vergleich der Einrichtungstypen und der Segmente von Weiterbildung, die von ihnen besetzt werden¹⁵⁷.

Eine einheitliche Auffassung von dem, was spezifisch für die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen ist, bzw. sein könnte und dementsprechender Unterstützungsleistungen bedarf, hat sich aufgrund der engen Verbindung zu betrieblichen Managementlehren (noch) nicht herausbilden können¹⁵⁸. Je nach zugrunde gelegter „Managementlehre“ unterscheiden sich die Begriffe und Zuschnitte der Funktionen. Wesentliche Elemente aller Managementlehren sind Strukturierung und Koordination als rahmensetzende und arbeitsstrukturierende Aktivitäten, sowie die Funktion der Herrschaftssicherung, „die alle Führungs- und Managementaktivitäten beinhaltet, die die bestehenden Herrschaftsordnung stabilisieren und damit die Beachtung der Eigentümerinteressen gewährleisten“¹⁵⁹, unter Einschluss der Autonomiesicherung der Organisation und der Integration weiterer interner und externer Anspruchsgruppen.

Die weitere Entwicklung des Managements in der Weiterbildung dürfte sich nicht auf eine enge Definition beschränken, sondern müsste auf Entwicklungsstrategien abzielen, mit denen eine Zuordnung der Einrichtungsentwicklung zum gesellschaftlichen Wandel – und zwar nicht nur im Sinne von Überlebensstrategien, sondern im Sinne der Optimierung von Funktionen und damit entstehenden Neupositionierungen unterstützt wird.

155 vgl. z.B. die Studientexte für Erwachsenenbildung des DIE zu den Themen: Marketing, Leitung, Wirtschaftlichkeit, Organisationsentwicklung, Corporate Identity

156 Dabei reicht das Verständnis von „Management“ von rein betriebswirtschaftlichen Definitionen, die sich an den (modernen) Managementlehren orientieren (als früher Vertreter Franz Decker 1995) bis hin zu bildungs- bzw. weiterbildungsspezifischen Definitionen mit der Akzentsetzung auf Managementhandeln, Meisel 2003. Forschungen zu Weiterbildungsorganisationen, die empirische Analysen durchführen, sind nicht sehr zahlreich, und konzentrieren sich häufig auf organisationspsychologische Aspekte wie Kil 1998, Schiersmann 1998. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Robak 2004 dar, die aus der empirischen Analyse vier differente Managementbereiche des Leitungshandels destillierte.

157 Zudem sind die einzelnen Institutionformen bisher kaum erforscht, einzelne (empirische) Analysen gibt es vor allem für den Bereich von Volkshochschulen durch die Studie von Kil 1998, die Familienbildung untersuchten Schiersmann u.a.

158 Allerdings gibt es Ansätze im Bereich der allgemeinen Pädagogik, in der organisationswissenschaftlichen Betrachtung von Schule und Weiterbildung.

159 vgl. www.tu-chemnitz.de/bps/wirtschaft/bwl5/fuehrungstheorien/le1/dokumente/kursskript_Grundlagen.pdf

Diese späte Diskussion der Leitung von Weiterbildungseinrichtungen als Management und damit als komplexes Aufgabenbündel ist zu berücksichtigen, wenn es um das „Design“, die Wahrnehmung der Prozesse und die Erfahrungen mit Organisationsentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen geht, die innovationsfähiger werden wollen.

3.3.2. Führung und Führungskräfte¹⁶⁰ in Prozessen der Organisations- und Personalentwicklung

Das „Unterstützungssystem für die Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen“ umschloss mehrere Reflexions- und Handlungsebenen: Die Innovationsberater stellten den beruflichen Weiterbildungseinrichtungen als Unterstützungssystem ihre Beratungsleistungen zur Verfügung und waren selber in einem Unterstützungssystem als Reflexionszusammenhang organisiert, der aus den regelmäßigen Treffen der Innovationsberater mit den wissenschaftlichen Begleitungen einerseits und bilateralen Treffen zwischen Beratern und wissenschaftlicher Begleitung andererseits bestand. In allen Handlungszusammenhängen – auf der Organisationsberatungsebene, - in den bilateralen Treffen von wissenschaftlicher Begleitung mit den Innovationsberatern und in den Innovationsberatertreffen spielte das Thema, ob und wie Führungskräfte in die Prozesse der innovationsförderlichen Organisationsentwicklung eingebunden sind und welche Funktionen sie dabei übernehmen, eine bedeutende Rolle. Als Leitlinie für Beraterisches Handeln gilt dabei gemeinhin, wie auch in anderen Projektverbänden des Bereichs „LiWe“¹⁶¹ formuliert wird, dass nämlich Veränderungsprozesse in Unternehmen nur mit einer Top-down Unterstützung erfolgreich realisiert werden können, dass Führung den Prozess und den Erfolg ganz entscheidend mitbestimmt. Zugleich ist der Erfolg von Veränderungsprojekten aber auch wesentlich davon abhängig, wie es gelingt, die „Betroffenen zu Beteiligten“ zu machen, die Mitarbeiter zu motivieren und einzubeziehen“.

Die uns interessierenden Fragen setzen genau an dieser Stelle an:

- Welche Unterstützung müssen Führungskräfte in welcher Art von Prozessen wie geben, damit in konkreten Fällen ein innovationsförderlicher Organisationsentwicklungsprozess sich vollziehen kann?

160 Mit der Begriffswahl „Führung“ wird expliziter als mit dem unspezifischen Begriff Management auf die Aufgabe und hierarchische Stellung in der Organisation hingewiesen, vgl. dazu auch: Götz, K. Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Baltmannsweiler 1997

161 vgl. S. Keiser, Teilprojekt IMT Akademie für Technik und Wirtschaft Dresden, in: Kompetenzorientierte Lerngestaltung, Berlin, September 2004, S. 60

- Welche übergreifenden Folgerungen im Rahmen der zentralen Programmatik können aus der begrenzten Anzahl von Fallkonstellationen dennoch gezogen werden?

Im folgenden sollen drei typisierte unterschiedliche Konstellationen¹⁶² skizziert werden. Sie sind aus den vorfindlichen Organisationsentwicklungsprozessen in den unterschiedlich strukturierten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen „konstruiert“ worden, entsprechen also keinem „empirischen“ Fall.

Konstellation A Dabei handelt es sich um die Variante eines Organisationsentwicklungsprozesses, der an Teams ansetzte, die neue „Produkte“ entwickeln und vertreiben sollen. Es ging dabei um die Entwicklung von internen Strukturen, die kontinuierliche Innovationen in einem bestimmten organisatorischen Gefüge ermöglichen. Der Berater hatte unterstützende Funktionen gegenüber den Teams zu übernehmen, wie auch die Strukturentwicklungsvarianten zu beobachten und der Führung zurückzumelden. In diesem Fall nahm die Führung ihre Macht- und Entscheidungskompetenzen an jeweils vereinbarten Punkten des Prozesses wahr, sie gab jeweils die „Startschüsse“ zu bestimmten Arbeitsphasen, erhielt daraus Arbeitsergebnisse, die sie beurteilte und über deren Implementation bzw. über deren weiteres Schicksal sie entschied. Diese Fallkonstellation kann als Illustration für eine häufig vorkommende, überwiegend durch die definierten Interessen der Führung bestimmte strategische Organisationsentwicklung dienen, in der es klar aufgeteilte Rollen und Funktionen von Führungskräften und Beratern gibt. Das Beratungssystem als gemeinsames System, das von Beratern und Organisation zum Zwecke der Veränderung gebildet wird, erprobt in einem begrenzten Bereich der Organisation neue organisatorische Strukturvarianten, die Führung wertet aus und entscheidet. Die Mitarbeiter sind insoweit motiviert und stellen ihr Kompetenzen zur Verfügung, als sie den Arbeitsauftrag, innovative Produkte zu entwickeln, annehmen und ausführen. Berater agieren in dieser Fallkonstellation erfolgreich, wenn sie in der Lage sind, die jeweils nächsten Schritte in der Verfolgung ihres Auftrags in ein prozessbezogenes Gerüst von Verfahren/Gremien/Strukturen zu bringen, und dies mit der Führung so rückzukoppeln, dass diese ihre phasengliedernde, rahmensetzende und entscheidende Funktion wahrnimmt.

162 Es handelt sich dabei also nicht um konkrete Projektvorhaben, sondern – angelehnt an die Vielzahl der unterschiedlichen Projektkonstellationen – um die Darstellung typischer Konstellationen, die im Hinblick auf das Verhältnis von Organisationsentwicklungsprozess und Funktion der Führung/Führungskräfte ausgewählt wurden. Dieses Verfahren lehnt sich an den Begriff „Idealtypus“ von M. Weber an, das als erste Form theoretischer Verallgemeinerung in einem empirischen Rekonstruktionsverfahren begriffen werden kann.

Auch diese Form der Organisationsveränderung hatte es allerdings mit dem Phänomen zu tun, dass die zu Beginn vorhandenen Zielprojektionen nicht tragfähig waren, und sich nach mehrfachen Prozessschleifen herausstellte, dass auch hier das Modell der zielgenerierenden Suchbewegung¹⁶³ zum Tragen kam. Das Ziel ist „einerseits durch vorgelagerten Prozess klar, andererseits diffus. Es ist nicht so, dass am Anfang eine bestimmte Vision vorgegeben war“. Unter dem Aspekt der drei zentralen programmatischen Begriffe: selbst organisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und neue Lernkultur¹⁶⁴ lässt sich feststellen, dass der jeweilige Ausbreitungsgrad auf die in die Veränderungsprozesse direkt einbezogenen Bereiche begrenzt ist. Die Grenzen dieser Konstellation liegen also darin, dass die Förderung der innovationsförderlichen Organisationskultur nicht zum expliziten Ziel werden konnte.

Konstellation B Hierunter lassen sich diejenigen Organisationsentwicklungsprozesse einordnen, die es mit internen Strukturveränderungen zu tun haben, die zur Stärkung der strukturellen und in Folge davon auch der produktbezogenen Innovationsfähigkeit der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung beitragen sollen. Die internen Strukturveränderungen finden ihren Niederschlag in entsprechenden Veränderungen der Organisationskultur und vice versa. Im Kern geht es dabei um eine stärkere interne „Flexibilisierung“ von Organisationsstrukturen, die von einem entsprechenden Wandel der Organisationskultur begleitet werden. Die Innovationsberater entwickeln dafür Verfahren, Instrumente und organisierende Prozessstrukturen, die den zu Beginn eher noch „vagen Auftrag“ der Führung in immer neuen, aufeinander aufbauenden Prozessschritten umsetzen und (zielgenerierend) konkretisieren. Im Laufe des Prozesses und der dabei gemachten und ausgewerteten Erfahrungen ergibt sich eine Dynamik, die auch die Funktionen und Aufgaben der Führung/Führungskräfte betrifft, denn auch sie sollen mit neuen Instrumenten wie z.B. Jour-fix, Einführung und Beauftragung von Teams, umgehen, werden dabei beraten oder erhalten auch persönliches, sie in ihren Leitungsaufgaben unterstützendes Coaching. Das Verhältnis zwischen Führungskräften und Beratern ist also nicht auf die klassische Auftragserteilung, Rahmensetzung und Unterstützung des Organisationsentwicklungsprozesses im Sinne von Fach-, Macht- und Prozesspromotoren¹⁶⁵ begrenzt, sondern enthält Elemente der „Selbstbetroffenheit“ bzw. Reflexivität und fordert ein bestimmtes Maß an reflexivem Handeln der Führung/ der Führungskräfte bzw. der professionellen Kompetenzentwicklung ein.

163 vgl. Schäffter, O. Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld von Ordnungspolitik und Organisationspolitik, Ms. Berlin März 2003, S. 5

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

165 vgl. dazu <http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/msp/msp8.pdf>

Konstellation C Hier sind diejenigen Veränderungsprozesse zusammengefasst, die ihre Innovationen durch die Veränderung interner Strukturen und darauf aufbauende neue „Produkte“ erreichen wollen, im Unterschied zur Konstellation B allerdings bei der Kompetenzentwicklung/Personalentwicklung nicht nur an den Mitarbeitern, sondern durch den Verlauf des Prozesses angeregt, auch an der Führung bzw. an den Führungskräften ansetzen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Führung/ Führungskräfte wahrnehmen und akzeptieren, dass sie selber im **Zentrum der Veränderung** stehen.

Das Verhältnis zwischen ihnen und der Beratung verändert sich entscheidend: Sie haben zwar den Beratungsauftrag vergeben, sind aber als Folge eines dynamischen Prozesses mit der Konsequenz konfrontiert, dass sie selber in den Mittelpunkt der Beratungsbemühungen geraten, d.h. sowohl „Auftraggeber“ als auch „Betroffene“ sind, oder anders formuliert, aus der Rolle der Auftraggeber in die Rolle der Betroffenen überwechseln. Nicht selten ist im Rahmen dieser Konstellation dann der Punkt erreicht, an dem Beratung stagniert, ab- oder unterbrochen wird, weil Führung und Führungskräfte diesen Perspektivenwechsel nicht (mehr) mitvollziehen, ist doch

die Konstellation wesentlich häufiger, dass Führungskräfte gemeinsam mit Beratern eine umfassende Organisationsentwicklung vornehmen¹⁶⁶. Sowohl das Rollenverständnis von Führungskräften als auch ihre „normale“ Funktion in Veränderungsprojekten ist auf Aktivität, Prozesssteuerung bzw. Rahmensetzung gerichtet. Wesentlich seltener sind dokumentierte oder der Alltagswahrnehmung zugängliche Prozesse des „reflexiven Mitvollzugs“ von Veränderungsdynamiken.

Aus der Perspektive zahlreicher organisationswissenschaftlicher Ansätze lässt sich die Konstellation C als umfassende Transformation deuten. Diese umfassende Transformation der Organisation entspricht strukturell den Anforderungen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.

Wie ist Transformation in diesem Kontext zu verstehen?

In den Konzepten eines „Second Order Change“¹⁶⁷ wird eine derartige Transformation als multidimensionaler Wandel aufgefasst, der viele Ebenen und Elemente von Organisationen umfasst und auch Verhaltensaspekte einschließt, ein auf Kontextveränderung bezogener

166 Im Kontext des Programmbereichs „LIWE“ gibt es dafür einige Beispiele in unterschiedlichen Verbundprojekten, vgl. z.B. „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ Berlin 2004 und

167 vgl. dazu das Konzept des „second order change“ nach Levy/Merry 1986, sowie auch das Konzept des „double loop learning“ von Argyris/Schön 1978, 1999

qualitativer Wandel, der Diskontinuitäten, neue Richtungen der Entwicklung, Paradigmenwechsel und radikale Kulturveränderungen umschließt¹⁶⁸.

Ein derartiger Wandlungsprozess zweiter Ordnung bezieht sich allerdings nicht auf die Deskription eines einzigen Prozesses, sondern wird gerade unter systemischen Aspekten als Rahmen konzipiert werden müssen innerhalb dessen verschiedene Wandlungsprozesse mit unterschiedlicher Qualität, Komplexität und Geschwindigkeit ablaufen können. „Neben dem grundlegenden Wandel der gesamten Organisation existieren innerhalb der Organisation auf anderen Ebenen auch durchaus andere Wandel 1. Ordnung und Wandel 2. Ordnung-Prozesse, die **parallel, über- bzw. untereinander** verlaufen“¹⁶⁹. Ein solcher Transformationsbegriff stellt unter mehreren Aspekten ein Novum dar, geht er doch von einem systemischen Verständnis aus, bei dem es wenig Sinn macht, „den Veränderungsprozess als etwas grundsätzlich Steuerbares zu verstehen“, Wandel muss vielmehr als etwas Verknüpftes und sich gegenseitig Überlagerndes vorgestellt werden, so dass es in einigen Bereichen zu radikalem Wandel, in anderen nur zu inkrementalen Veränderungen kommen kann¹⁷⁰.

Kann ein derartiger organisationsbezogener Transformationsbegriff als eine Operationalisierung der Transformationsmodelle von Schäffter¹⁷¹ aufgefasst werden?

Die Modelle der strukturellen Transformation beschreiben unterschiedliche Formen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und beziehen sie auf die Organisation lebensbegleitenden Lernens. Die Modelle thematisieren dabei das Verhältnis zwischen Ausgangssituation, Veränderungs- oder Lernprozess und Zustands- bzw. Zielsituation und typisieren dabei jeweils die entsprechenden Aufgaben und Funktionen von Weiterbildungsorganisation. Die Modelle folgen dabei einer Logik der gesellschaftlichen Entwicklung – allerdings aus der Perspektive möglicher und sogar wahrscheinlicher Ungleichzeitigkeit - von der Qualifizierung über die Aufklärung, die Suchbewegung bis hin zur zieloffenen Reflexion permanenter Veränderung¹⁷². Sie stellen eine Strukturbeschreibung von Veränderungsbewegungen zur Verfügung, ihr deskriptiver Gehalt ist für Weiterbildungsorganisation am größten, für organisationale Veränderungen aber noch zu „übersetzen“. An dieser Stelle kann ein organisationsbezogener, „aufgeklärter“ Transformationsbegriff weiterhelfen, mit dem die unterschiedlichen „Wandelarenen“

168 In Anlehnung an Levy/Merry 1986, zitiert nach Walcher, M.S., Berlin 2002 S. 74

169 vgl. ebd. S.75

170 vgl. ebd. S. 75

171 vgl. Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft, Hohengehren 2001,

172 Dieser Transformationstyp entspricht dem Muster der reflexiven Moderne, vgl. A. Giddens

identifiziert, und die unterschiedlichen Dynamiken der Prozesse zwischen Wandel erster und Wandel zweiter Ordnung beschrieben werden können.

Wird im Rahmen des Beratungssystems das Verhältnis zwischen den Führungskräften einer Organisation und den Beratern nicht nur als Kontraktverhältnis, sondern auch als Lernverhältnis konzipiert, kann die Art des organisationalen Lernprozesses im Rahmen der oben beschriebenen Varianten bestimmt werden.

Der oben skizzierte Transformationsbegriff stellt eine Operationalisierung zur Verfügung, mit der organisationsbezogene Veränderungen detaillierter beschrieben und analysiert werden können.

3.3.3. Ergebnisse und Erkenntnisse

Ein erstes Ergebnis liegt auf der Hand: In der Auswertung der Verläufe der Organisationsentwicklungsprozesse der im Projektverbund zusammengeschlossenen Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ließen sich drei unterschiedliche Konstellationen angelehnt an die empirischen Projekte „herausfiltern“, wie Führung/ Führungskräfte in die Veränderungsprozesse „verwickelt“ werden.

Eine Variante zeichnet sich dadurch aus, dass Führung ihre traditionelle Funktionen in Veränderungsprojekten überschreitet und in erheblichem Maße „selbstbetroffen“ wird. Daraus resultiert ein prinzipieller Druck in Richtung auf Reflexivität und Reflexion des Leitungshandelns. Damit kann gleichzeitig ein „Reflexionsraum“ für die Weiterentwicklung der Konzepte des Führungshandelns entstehen z.B. im Sinne eines reflexiven „Management-Handelns“¹⁷³.

Es wird in der Analyse der Prozesse deutlich, dass vor dem Hintergrund der weiterbildungsspezifischen Bedingungen und Entwicklungen „strategisches Führungshandeln“ in immer kürzer werdenden Zeitzyklen als Kompetenz einen höheren Stellenwert bekommt¹⁷⁴ und damit als Teil und Konsequenz der Veränderungsprozesse zu interpretieren ist. Denn sonst geraten Berater in die paradoxe Situation, dass sie – weil sie nur „auftragsbezogen“ tätig werden können – u.U. keinen Auftrag für die Entwicklungsarbeit mit den Führungskräften bekommen und im Gegenteil, Erwartungen der Führungsebene gerecht werden müssen, die für die Arbeit mit den Mitarbeitern.

173 Der Ursprung der Diskussion zum reflexiven Management liegt bei Deutschmann, Ch.

174 vgl. Kemper/Wacker

Eine weitere Erkenntnis ist, dass Weiterbildungsorganisationen, die nicht durch „Leitinstitutionen“ ihre Organisationskultur bestimmen lassen (können) ein eigenes Führungsverständnis erwerben, differenzieren und entwickeln müssen.

Führungsverständnis hängt demzufolge von vielen Bedingungen der Organisation und des Entwicklungsprozesses ab.¹⁷⁵ Daran zeigt sich, dass neben Selbstorganisation und Kompetenzorientierung bei innovationsorientierten Organisationsentwicklungsprozessen die „Dimension der Organisation“ tritt und „ausbuchstabiert“ werden muss.

¹⁷⁵ und ist nicht durch die Entgegensetzung alter vs. neuer Lernkultur beschreibbar (vgl. Tabelle Kirchhöfer)

Teil IV: Innovationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen - Thesen zur pädagogischen Organisationsberatung

Unter einer systemtheoretischen Beobachtung von Organisationsberatung lassen sich drei Perspektiven unterscheiden: das Beratersystem, das Klientensystem und das von beiden als Schnittmenge konstituierte Beratungssystem.

Die nachfolgenden Thesen aus den Verbundprojekten fassen erfahrungsbezogene Aussagen aus jeder der drei Beobachtungsperspektiven zusammen:

Die Thesen zum Beratersystem stellen auf Erfahrungen und Einsichten ab, die sich als *Merkmale, Prinzipien und Ziele pädagogischen Beraterhandelns* im Laufe des Projekts bewährt haben.

Die Thesen zum Beratungssystem geben einen Überblick über methodische Ansätze, Interventionsstrategien oder Beratungsvoraussetzungen, wie sie in der Interaktion mit den Weiterbildungseinrichtungen als *charakteristische Beratungskontexte* gemeinsam ausgestaltet wurden.

Die Thesen zum Klientensystem arbeiten profilierend heraus, worin das *Spezifische von pädagogischer Organisation als Klientensystem* bestand und präzisieren somit nachträglich Weiterbildungseinrichtungen als veränderungsrelevanten Zielbereich pädagogischer Organisationsberatung.

1. Das Berater-System - Merkmale, Prinzipien und Ziele für pädagogisches Beraterhandeln

Der Beratungs- und Entwicklungsprozess wirkt beispielgebend für zukünftige Organisationsstrukturen und Arbeitsprozesse und das Mitwirken ist der Nährboden für nachhaltiges, aktives „mit-Gestalten“ und „mit-Verändern“.

Gelungene Beratung lässt sich an Dialogbereitschaft messen

Der Erfolg von Beratung ist darstellbar. Nicht dass es bisher Evaluatoren gelänge, sauber eine Kausalität zwischen Personal- und Organisationsberatung einerseits und wirtschaftlichem Erfolg andererseits darzustellen, wohl aber lässt sich Beratungserfolg auf

einer Dimension zwischen Instruktionsdenken und Dialogbereitschaft qualifizieren. Wir gehen davon aus, dass es an der Entwicklung der Dialogbereitschaft und –fähigkeit zu messen ist, in welchem Maße Beratersystem und Klientensystem gemeinsam Lernen hergestellt haben. Dies gilt umso mehr als hier ein Muster entwickelt werden kann, dass in der pädagogischen Praxis des Klientensystems, bei ihren Klienten als Lernern, Anwendung finden kann. Vorteil einer dialogorientierten Beziehung ist es gegenüber der instruktionsorientierten Berater-Klienten-Beziehung, dass Lösungen aus dem System kommen, für das sie benötigt werden. Instruktionsorientierte Beratung (aktiv wie passiv) geht davon aus, dass Problemlösungen unspezifischer Art sind.

Von **gelungener Innovationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen** können wir sprechen, wenn die Klienten aus dem Beratungszusammenhang („Beratungssetting“) Erkenntnisse auf den Lehr-Lern-Kontext übertragen können. Die Beratung bildet neben der Möglichkeit zur Reflexion und Problemlösung die Erfahrungsgrundlage für Bildungsdienstleister (Pädagogen, Dozenten, etc.), da sie sich dort sowohl in der Rolle der Kunden (von Beratung) als auch in der Rolle des Lerndienstleisters (von Bildung) reflektieren können. Von der Art und Weise, wie Beratung im Unternehmen implementiert wird, hängt es ab, ob und wie damit Selbstorganisationsprozesse erfahren und damit auf Bildung übertragen werden können. Wir gehen davon aus, dass Beratung Impulse für Veränderung bietet, irritiert und gleichzeitig der Selbstvergewisserung dient. Beratung instruiert nicht. Zur Entwicklung pädagogischer Praxis mit der Zielsetzung, selbst organisierte Lehr-Lern-Prozesse zu fördern, bewährt sich systemisch-emanzipatorische Organisationsberatung.

Innovationsberatung initiiert reflexive Mechanismen Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen ist erfolgreich, wenn sie Strukturen, Handlungsweisen und Einstellungen fördert, die mittelfristig ein eigenständiges Agieren der Akteure im Regelgeschäft ermöglicht. In diesem Sinne ist auch seine Beratungsdienstleistung eine pädagogische Tat. Organisationen verlieren entweder häufig interne Kapazitäten zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion oder Weiterbildungseinrichtungen bauen sie erst gar nicht auf, da sie durch externe Berater ersetzbar scheinen. Der Zweck der Beratung muss also der Aufbau reflexiver Mechanismen sein.

Innovationsberatung ist ein sozialer Prozess. In diesem Prozess nimmt der Innovationsberater eine **Position mittlerer Distanz** ein. Empathie darf nicht in Identifikation mit dem Klientensystem übergehen.

Innovationsberatung setzt sowohl an fachlichen wie an organisationalen Aspekten an (--> Prozess-/Expertenberatung) und bemüht sich um ihre Integration als **pädagogische Organisation**.

(Innovations-)Beratung hilft, einen produktiven Umgang mit unübersichtlichen / **komplexen Situationen** zu schaffen: Stärkung der Ambiguitätstoleranz bei Mitarbeitern und Führungskräften; Verortung von Neugier, Aufmerksamkeit und Zweifel(n) am Bekannten.

Innovationsberater verstehen sich als Prozessbegleiter: Der Innovationsberater hat teambezogene und übergreifende Aufgaben, die in der Organisation, Koordination und Beratung der Entwicklungsarbeiten in den Produktentwicklungsteams und dem Produktmanagement bestehen. Er analysiert und evaluiert darüber hinaus die Beiträge der Produktentwicklungsteams und des Produktmanagements zur Kompetenzentwicklung und ihre Funktionsweisen. Die Beratung ist prozessorientiert und non-direktiv, da die Betroffenen die eigentlichen Akteure sind. Der Berater greift lediglich als Moderator, Prozessinitiator und Organisator in den Produktentwicklungsprozess ein. Häufig wird mehr auf Anforderungen reagiert, die von den Teams und dem Prozess selbst kommen.

Die Stärke der (Innovations-)Beratung liegt in ihrer **Neutralität** zwischen Ergebnisorientierung / Modernisierungsimpuls auf der einen, und bewahrenden Impulsen auf der anderen Seite. Druck und Unsicherheit der aktuellen Situation werden nicht in „richtig“ oder „falsch“ aufgelöst, sondern in Transparenz und Akzeptanz für verschiedene Sichtweisen.

Innovationsberatung unterstützt in Organisationen den **Übergang** von wissensgebundener Qualifikation zu selbstgesteuerter Problemlösungskompetenz.

Innovationsberatung initiiert durch eine **Distanzierung** von der Praxis der jeweiligen Problemlösung die Transformation einzelner Problemlösungen zu Strukturentwicklungen.

Spezifisches Merkmal pädagogischer Organisationsberatung:

Beratung in Bildungsinstitutionen fungiert als Modell für das Lehr-Lernsetting.

Als hilfreich erweist sich Beratung, die auf Basis eines dem Klientensystem bekannten Grundverständnisses des Beratungsfeldes die vom Klienten definierten Beratungsanlässe aufgreift und die darin formulierten Handlungs- und Entscheidungsproblematiken auf dem Hintergrund des eigenen Problemverständnisses ausdeutet.

Personalentwicklung bei Lerndienstleistern muss sich als strukturell unterstützter Prozess selbständigen Lernens in kollegialen Zusammenhängen vollziehen. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Hierarchieebenen und fachlicher Spezialisierungen als am Aufbau eines gemeinsamen Expertentums arbeitende Gleiche ist hierfür entscheidend.

2. Das Beratungs-System - Pädagogische Interventionsformen und lernförderliche Prozessgestaltung in spezifischen Beratungskontexten

2.1. Beratertandems

Nicht „zwingend“, aber als Anregung zum Setting der Beratung vielversprechend: In ihren Wirkungen auf Elemente der Unternehmenskultur war die Beratung als Berater Tandem erfolgreich, denn dies Setting bietet den Rahmen für Distanz und Nähe der Beratung:

- die interne Beraterin erreicht durch die Reflexion mit der externen eine größere Distanz zum täglichen Tun kann aus dieser wirkungsvoller urteilen und agieren.
- die externe Beraterin wiederum erreicht im wechselseitigen Austausch eine Nähe zu „Interna“ - ohne diese jeweils selbst erleben zu müssen: Dadurch kann ihr Methoden- und Prozess-Know How noch wirksamer „platziert“ werden.

Durch die Beraterkonstellation „externer und interner Berater“ bestand die Möglichkeit, Beratungs- und Gestaltungsprozesse eng miteinander zu verzahnen und die Verstetigung innovativen Handelns effizient voranzutreiben. Das führte zu einer besonderen Qualität des Beratungsprozesses, die sich vor allem in der hohen Akzeptanz des beraterischen Handelns bei den Mitarbeitern der Einrichtung widerspiegelte.

Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen brauchen professionsübergreifende Beratungsteams. BeraterInnen sind gefordert in einer Entwicklungsgemeinschaft mit internen PromotorInnen das System in Bewegung zu bringen, Wege, Antworten und Lösungen für die anstehenden Aufgaben zu finden und so die organisationsinternen Gestaltungspotenziale zu stärken.

2.2. Angebotsentwicklung als Interventionsfokus

Anstehende Produktentwicklungen sind Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen, Entwicklung und Gestaltung. Voneinander und Miteinander Lernen ist gewollt, wird ermöglicht und gestaltet. Der „Mehrwert“ ist für MitarbeiterInnen und Organisation erkennbar!

2.3. Zeitstruktur

Innovationsberatung ist in unterschiedlicher zeitlicher Sequenzierung sinnvoll:

- Lernförderliche Kurzinterventionen sind dann denkbar, wenn eine grundsätzliche Vertrauensbasis vorhanden ist.
- Eine mittelfristige Zusammenarbeit mit dem Klientensystem erlaubt eine solche Vertrauensbasis aufzubauen.

Sie kann „Abstoßungsreaktionen“ des beratenen Systems verringern und die Beratungsfähigkeit und den Beratungswillen bei unterschiedlichen Systemakteuren stärken.

2.4. Distanz und Nähe als wechselseitige prozessgestaltende Entscheidung

Innovationsberatung erfordert die Aufrechterhaltung der Distanz zum System insgesamt wie auch zu einzelnen Akteuren im System.

Ein Coaching einzelner Systemakteure ist daher zu unterscheiden von einer für mehrere Systemakteure bzw. Organisationseinheiten offenen Beratung.

Da das System jedoch andererseits nur in seinen Akteuren handlungsfähig ist, erscheint der Aufbau einer Beratungsbeziehung zu abgrenzbaren Akteursgruppen als Voraussetzung wirksamer Beratung.

2.5. Bedarf ermitteln im Dialog

Lernbedarf wird in den meisten Fällen nur als ungefähr erkannter Bedarf formuliert. Zur Konkretisierung dieses „Ungefähren“ bedarf es der beratenden Mitwirkung von pädagogischen Experten

2.6. Lernkultur als passive Beratungsvoraussetzung und als Beratungsziel

Ein innovatives Klima, strukturelle Innovationsfähigkeit, zeigt sich unter anderem darin, dass es ein Bewusstsein der Notwendigkeit der Übergangsphase in der Organisation gibt und damit auch die Fähigkeit damit einhergehende Widersprüche produktiv zu nutzen. Innovationsfähigkeit zeigt sich beratungsmethodisch in der Fähigkeit zur Selbstthematization in der Organisation, die durch pädagogisch gestaltete Reflexionsräume zu unterstützen ist.

In Phasen äußerster Dynamik vollzieht sich Lernen in Bildungsorganisationen zwangsläufig als weitgehend selbstorganisiertes Lernen, da die für Lernen explizit vorgesehenen Funktionen von der Flut des Lernbedarfs notwendigerweise überfordert sind. Die Turbulenz muss durch hinreichend offene Strukturen aufgegriffen und organisational eingeehgt, handhabbar gemacht werden.

Motor und Maßstab für Innovations- und Zukunftsfähigkeit ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Organisation und der Beschäftigten (Leitung und MitarbeiterInnen), vorhandene Kompetenzen einzubringen, weiter zu entwickeln und dabei voneinander und miteinander zu lernen.

2.7. Weiterbildungseinrichtungen als Kontext verschiedener Lernorte

Pädagogische Beratung zur Förderung einer neuen Lernkultur verlangt, wahrzunehmen und in der Beratungspraxis zu verdeutlichen, welche unterschiedlichen Lernorte in einer Organisation bereits vorhanden sind.

Neue Lernorte sind Räume oder Arbeitsformen, die es schon gab, die bislang aber nicht bewusst als Lernorte genutzt wurden. Das kann also die Teeküche genauso sein wie das Büro. Auch Teamberatungen, Strategieberatungen und auch Arbeitsgruppen können bewusster als Lernort verstanden und gestaltet werden.

Die implizite **Lerninfrastruktur** spielt in einer Organisation eine große Rolle, will man eine neue Lernkultur entwickeln. Und gleichzeitig wird die Lerninfrastruktur durch die vorherrschende Lernkultur geprägt. Dies lässt sich exemplarisch bereits im praktischen Handeln bei pädagogischer Organisationsberatung vor Augen führen.

2.8. Reflexion als pädagogischer Ansatz

Die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Beratungsklienten ergibt sich insbesondere dann, wenn es gelingt reflexive Strukturen und Mechanismen im Klientensystem selbst aufzugreifen und zu erweitern.

Während alle anderen Methoden nach Situation und Persönlichkeiten verschieden sind, ist Reflexion ein durchgängiges Lern-Mittel. Dabei kann Reflexion sehr unterschiedlich erfolgen. Im Beratungsprozess geht es auch darum, verschiedene Möglichkeiten anzubieten, so dass die zu beratende Einrichtung Wahlmöglichkeiten im Sinne „was eignet sich für uns“ hat.

Der Nutzen von Beratung ist Selbstvergewisserung.

Beratung hatte im konkreten Fall ihr Ziel erreicht, wenn in der Einrichtung ein Selbstvergewisserungsprozess erfolgte. Dieser Prozess verlief und äußerte sich im Spannungsfeld zwischen Bestätigung und Irritation.

2.9. Einzelmethode pädagogischer Beratung

Den Beratungsansatz beinhaltete Elemente der Prozessberatung, Sequenzen von Fachberatung, des Coachings, der Gruppensupervision. Bestimmend war die beraterische Unterstützung der Mitarbeiter bei der Suche nach eigenständigen Problemlösungen, Hilfen bei der Erschließung eigener Ressourcen, ganzheitlichen Betrachtungsweisen von Tätigkeitsfeldern, Strukturen und ihren Vernetzungen.

Methodisch musste viel selbst erfunden werden, oder es wurde mit Methodentransfer gearbeitet: So wurde im Projekt aus der Sozialen Gemeinwesenarbeit die Methode der Aktivierenden Befragung übernommen, die Dokumentationsmethode stammte aus dem Internet (Webpage als Ausdruck von Netzwerkstrukturen), viele Spielregeln zur Anregung von Kommunikationsprozessen wurden aus Erfahrungen von Internet communities übernommen.

2.10. Communities of Practice als mögliche Interventionsdimension

In der Organisation lassen sich als Grundstruktur Regelorganisation (formal geregelte Grundstruktur), Projektorganisation (definierte Projekte, Teams mit formell geregelten Aufgaben temporär oder zusätzlich zur Regelaufgabe, festgelegten Pflichten und

Kompetenzen) und verschiedenste Communities of Practice (weitgehend selbst organisierte, wenig formell definierte Gruppen am selben Thema arbeitender Personen mit hoher Kommunikationsintensität, die für die Erarbeitung des professionellen Selbstbildes und der Wahrnehmung und Bearbeitung des Themas die wesentliche Bezugsgruppe bilden) als Ausdruck der Selbstorganisation von Führungskräften und Mitarbeitern unterscheiden. Letztere bestimmen über die Akzeptanz oder Ablehnung von Initiativen aus dem formellen Organisationssystem.

2.11. Netzwerk als mögliche Interventionsdimension:

Netzwerkarbeit verstanden wir als gemeinsamen Rahmen für Entwicklungs- und Beratungs-, und Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen – bilateral und auch untereinander. Werden diese Begriffe ernst genommen so betrifft dies drei Reflexionsebenen:

- Welche Prozesse der (gegenseitigen) Beeinflussung der Weiterbildungseinrichtungen laufen im Netzwerk ab?
- Entstehen gemeinsame Kooperationsstrukturen und welche Veränderungen entwickeln sich innerhalb der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen selbst?
- Welche Beratungsinterventionen setzt der Berater jeweils auf einer der beiden Ebenen bei welcher Gelegenheit (Einzelberatung/ Netzwerktreffen/Information). Welche Rolle nimmt er ein, Berater, Koordinator, Moderator des Prozesses? Wie weit spielt über persönliche Interventionen hinaus das Arrangement der Netzwerkbedingungen eine Rolle?

Die Vorgehensweise umfasst dabei themenzentrierte Auseinandersetzungen, wechselseitige Hilfeleistungen, Pilotprojekte zur gemeinsamen Erarbeitung von Vorhaben und den Aufbau neuer institutioneller Beziehungsgeflechte. Themenschwerpunkte waren die Bereiche Modularisierung, kooperativer Ressourcenaustausch und fachlicher Input. Dies ermöglichte davon getrennt jeweils Lernerfahrungen im Prozess über die eigene Praxis.

3. Das Klienten-System - Weiterbildungseinrichtungen als Problemfeld und Zielbereich pädagogischer Beratung

3.1. Beratungsvoraussetzungen als Reflexionsanlässe

- Skepsis gegenüber Veränderungen: Bei Weiterbildungseinrichtungen ließ sich in den Beratungen ein ausgeprägter Strukturkonservatismus beobachten, mit einer normativen und ökonomischen Orientierung auf das kursförmige Normalgeschäft. Diese führt letztlich dazu, dass in Zeiten mit wirtschaftlichen Problemen, in denen eigentlich innovative Entscheidungen nahe liegen, Veränderungen und Beratungen, die diese befördern, kritisch gesehen werden: Als Antwort hierauf wurden die Zukunftsfähigkeit und Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen als ein praktisches Ergebnis von Reflexion, Strategieentwicklung, Zielvereinbarung und Verantwortungspartnerschaften in einer controlling gestützten Umsetzung am konkreten Fall der betreffenden Weiterbildungseinrichtung herausgearbeitet

In dieser Situation verfolgt Organisationsentwicklung (OE) in Weiterbildungseinrichtungen nicht nur pädagogische, arbeits- und lernkulturelle, sondern auch ökonomische Ziele, um Außen- und Innenorientierung in einem Wechselspiel miteinander im Blick zu behalten.

Es ließ sich beobachten, dass die Rahmenbedingungen für selbst organisiertes Lernen in den Weiterbildungseinrichtungen nur ungenügend ausgestaltet sind und erst im Zuge neuer Lernarrangements in einem mitlaufenden OE-Prozess eingeführt werden können. Zusätzlich hat zur Stabilisierung der etablierten Lehrmethoden der institutionalisierten Weiterbildung gegenüber selbst organisierten Lernformen beigetragen, dass die öffentlichen Subventions- und Auftraggeber ihre Förderung mit dem Nachweis lehrgangsbezogener Kennzahlen (Teilnehmerstundenzahlen, Seminargrößen etc.) verknüpfen, dass staatlich anerkannte Lehrgänge der Zugangsregulierung zu Berufen dienen, und dass Bildungseinrichtungen ihr Zertifizierungsmonopol zur Werbung für ihre Kurse nutzen. Wenn berufliches Lernen daher zunehmend die institutionalisierten Bildungseinrichtungen verlässt und außerhalb an den verschiedensten Lernorten stattfindet, fehlt zwar für all das zunehmend die legitimierende Substanz, aber neue Strukturen sind auch noch nicht in Sicht. Dieser Flucht innovativer Bildungspraxis aus öffentlich finanzierter WB gegenzusteuern, stellte einen wichtigen Effekt des LiWe- Programms in den beratenen Weiterbildungseinrichtungen dar. Dennoch stieß

pädagogische Beratung hier auf einen paradoxen Widerspruch zwischen bildungspolitischen Anforderungen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen.

Als notwendige Voraussetzung wurde deutlich, dass Bildungseinrichtungen branchenspezifische Strukturen für eine systematische Produktentwicklung benötigen, die sie im Verlauf der Beratung ansatzweise entwickelten. Die Organisation von Bildungsträgern war zunächst noch dem kursförmigen Normalangebot angemessen. Die einzelnen Abteilungen bei großen Bildungsträgern und Kooperationsstrukturen nach außen bei kleinen Bildungsträger waren durch Abschottungen gekennzeichnet. Relativ starke funktionelle Arbeitsteilung und Hierarchisierung führte zu problematischen Schnittstellen zwischen einzelnen Organisationseinheiten, bei denen Kontrollfunktionen überwiegen. Eine Anpassung erfolgte vornehmlich als Reaktion auf Zwänge von außen. Folgen in der Produktentwicklung waren eine funktionale Vereinzelung und Zersplitterung, mangelnder Transfer erfolgreicher Konzepte in die Fläche und Doppelarbeiten. Eine innovative Angebotsentwicklung verlangte daher Organisationsentwicklung zur Herstellung bzw. Verbesserung struktureller Innovationsfähigkeit.

Innovative Schnittstellen wurden hierbei verstanden als unterstützende Organisationsgestaltung: Weiterbildungseinrichtungen sind keine Organisationen, die nur von ihren eigenen Zwecksetzungen und Strukturen für rationale Handlungen geprägt sind. Sie sind nicht autark, sondern von staatlichen Regulierungen und Marktentwicklungen abhängig. So entscheidet sich etwa das Themenangebot entlang von Bedarfslagen, die in ihrer Umwelt wahrgenommen werden.

3.2. Neue Lerndienstleistungen erfordern einen Umbau der Organisation von Weiterbildungseinrichtungen

Die Veränderungen des Lernens und seiner ökonomischen und gesellschaftlichen Basis haben Auswirkungen auf die Gestaltung der Organisation von Bildungsträgern. Lebensbegleitendes Lernen, arbeitsplatznahe und selbst organisierte Lernprozesse verlangen eine Modernisierung ihrer Strukturen. Bei Bildungsträgern herrscht jedoch als Normalform eine Konzentration auf kursförmige Angebote vor. Maßgeschneiderte Lernarrangements für Betriebe oder gar die Begleitung von Gestaltungsprozessen arbeitsplatznahen Lernens waren selten zu beobachten. Viele Weiterbildungseinrichtungen waren in erster Linie noch immer Seminaranbieter, an denen die Modernisierung der Vermittlungsformen vorbei geht, weil sie diese nicht mit ihrer üblichen Organisationsform bewältigen können. Nur wenn Bildungsträger ihre Schnittstelle und die Einstellungen zu ihren

Kunden veränderten, waren sie zur Entwicklung neuer Lerndienstleistungen in der Lage. Dafür bildeten veränderte Organisationsstrukturen und eine gesteigerte Innovationsfähigkeit die entscheidende Voraussetzung.

Neue Lerndienstleistungen brauchen ein Innovationsmanagement: Oftmals fanden sich bei Bildungsträgern intransparente Informations- und Kommunikationsstrukturen. Expertise blieb häufig auf das unmittelbare Arbeitsumfeld des einzelnen Mitarbeiters beschränkt. Flexible Formen des Wissensaustausches fehlten. Die daraus resultierende mangelnde Kooperation bei planenden, entwickelnden und konzeptionellen Tätigkeiten führte zu Doppelarbeit und unsystematischem Transfer erfolgreicher Projekte in die Fläche. Produktinnovationen benötigen aber Austausch und Kooperation. Als Lösung boten unsere Beratungsprojekte die gemeinsame Entwicklung einer neuen Lernkultur durch reflexive Organisationsberatung an.

3.3. Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen als pädagogischer Beratungskontext

Folgende Beobachtungen lassen sich als spezifische Beratungsanlässe aus den Verbundprojekten zusammenfassen:

Bildungsträger bemühen sich um ein neues pädagogisches Selbstverständnis: Selbst organisiertes Lernen setzt eine neue Orientierung der Weiterbildungseinrichtungen voraus, wenn sie die Diffusion von Lernformen und die Entgrenzung von Bildungsprozessen gestalten wollen.

Innovationen bei Bildungsträgern benötigten ein förderliches Innovationsklima: Die Entwicklung innovativer Produkte von Bildungsträgern kann nicht auf zufälligen, unvorhersehbaren Einfällen und Initiativen beruhen, sondern bedarf eines gesicherten Innovationsmanagements.

Bildungsbenachteiligte Lernergruppen erweisen sich vielfach für selbst organisiertes Lernen noch nicht hinreichend kompetent: Die Mehrzahl von Lernern in der Weiterbildung ist daran gewöhnt, dass sie Entscheidungen in Bezug auf Weiterbildung nicht selber fällt, dass Qualifizierung in schulischen Lernstrukturen stattfindet, und dass Lehrgangszertifikate den Erfolg ausweisen.

Selbst organisiertes Lernen wird von der WB-Praxis dennoch keinesfalls als neue Erfindung erlebt: Es ist für die MitarbeiterInnen keineswegs unvertraut, dass berufliche Kompetenzen weitgehend außerhalb der Berufsausbildung oder der Lehrgänge der beruflichen Weiterbildung erworben wird und durch institutionalisierte Lernarrangements unterstützt werden kann. Sie benötigen nur dazu geeignete Rahmenbedingungen für professionelles Handeln.

In der Beratung ließ sich die Einsicht verstärken, dass die Zukunftsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen maßgeblich daran gebunden ist, dass es ihnen gelingt, sich für neue Lerndienstleistungen zu öffnen. Gefragt war im konkreten Fall die Entwicklung geeigneter Formen und Wege der Bearbeitung von Veränderungsanforderungen die mehr sind, als formalisierte Vorgänge oder kurzfristige Maßnahmen und Interventionen.

3.4. Thesen zur Strukturentwicklung pädagogischer Organisation

Der Aufbau von systematischer Innovationsfähigkeit hat es damit zu tun, die Perspektivenvielfalt der Selbstlernprozesse aufzugreifen, sie in einen Dialog miteinander zu bringen, die Kommunikation zwischen ihnen zu verdichten und damit das Entstehen von Strukturen zu fördern in denen Struktur- und Produktinnovationen von höherer Qualität für die Nutzergruppen entstehen können, als sie allein individuell getragene Innovationen darstellen können.

Basis selbst organisierter Lernprozesse bei Bildungsträgern als Voraussetzung des kompetenten Angebots von Unterstützungsleistungen für selbst organisierte Lernprozesse von Klienten ist ein Dialog in der Organisation über das grundsätzliche Rollenverständnis und das didaktische Grundkonzept das von der Bildungsorganisation vertreten werden soll.

Wenn es richtig ist, dass Bildungsdienstleister ihre zentrale Rolle künftig in der Unterstützung weitgehend selbst organisierter und selbstbestimmter, d.h. auch selbst verantworteter Bildungsprozesse haben werden, so muss sich diese Grundüberzeugung auch in der Haltung zur eigenen Organisation auf der individuellen Ebene sowie einer entsprechenden Organisationskultur insgesamt widerspiegeln.

Entscheidend für die Innovationsförderlichkeit von Strukturen in Bildungseinrichtungen ist die Gestaltung organisationeller Schnittstellen.

3.5. Die Entwicklung einer neuen Lernkultur

Eine neue Lernkultur braucht einen geeigneten Nährboden:

- eine entwickelte Lerninfrastruktur;
- eine Lernatmosphäre, in der Innovationen als Entwicklungsmoment verstanden werden,
- ein Arbeitsklima, in dem ein konstruktiver Umgang mit Fehlern als Verbesserungspotenzial erkannt und realisiert wird,
- verschiedene Möglichkeiten, um zielgerichtet und strategisch in regelmäßigen Abständen Entwicklungsmomente der Organisation, des Teams und der Mitarbeiter zu reflektieren und in Handlungen umzusetzen.

Lernkultur lebt durch das Vorbild der Führung.

SOL und eine neue Lernkultur fördern bei den Mitarbeitern das Wahrnehmen von Mitbestimmung im Gesamtprozess und das Übernehmen von Eigenverantwortung.

SOL ist zielgerichtet und lösungsorientiert.

SOL und die Veränderung und Weiterentwicklung der Lernkultur verlangen ständige Reflexionen.

Selbstorganisiertes Lernen ist kein Selbstläufer, es bedarf Ressourcen der Lernbegleitung und neuer Methoden in der erwachsenenpädagogischen Arbeit.

3.6. Veränderung der Lernkultur als Ziel von Personalentwicklung

„Eingefahrene“ Formen und Wege der Personalentwicklung verändern sich und so wird Personalentwicklung angesichts einer unklaren Zukunft zur Potenzialentwicklung. Potenzialentwicklung versteht sich hier als gestaltetes Lernen im Prozess der Arbeit.

Neue Lerndienstleistungen als Ausdruck einer neuen Lernkultur brauchen eine veränderte Personalentwicklung bei den Bildungsträgern: Neue Lernformen sind häufig nicht mit den tradierten Denk- und Verhaltensmuster der Mitarbeiter und Führungskräfte vereinbar. Bildungsmanagement wird etwa häufig von Pädagogen in der Weiterbildung nicht als Kern ihrer Tätigkeit, sondern als lästiges Übel gesehen, obwohl Bildungsplanung und –organisation ein wesentliches Tätigkeitsmerkmal der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter sind. Bei der Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen verlässt jedoch der

Mitarbeiter die schützenden Mauern des kursförmigen Geschäfts und lernt gemeinsam mit seinen Kunden, unterstützt den Transfer und bietet Lösungswege für betriebliche und individuelle Probleme an. Die Verantwortung und Aufgabe des Bildungsträgers und seines Personals verlagern sich weg vom Lehren auf das Lernen. Dazu bedarf es auch einer veränderten Personalentwicklung, denn individuelle Lernprozesse sind zu beraten, zu begleiten und zu unterstützen. Es gilt, organisatorische Gestaltungselemente zu entwickeln, die den veränderten Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden, und es gilt, neue methodische Kernelemente zu entwickeln, welche sie in die Lage versetzt, das eigene Lernverhalten zu reflektieren, zu steuern, zu kontrollieren und zu entwickeln. Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens sind als neue Strukturanforderungen, als Chance für Entwicklung und Veränderung zu begreifen. Dies hat Auswirkungen auf die Tätigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen des Personals bei Bildungsträgern.

V: Anhang

Anhang A: Überblick über die Innoberatertreffen im Projektverbund LiWe 4.1 Neue Bundesländer

Termin / Ort	Inhalte	Beteiligte
Auftakt 21.02.2001 Berlin	Vorstellung des Programms Vorstellung des Themenbereichs LiWe Vorstellung der wissenschaftlichen Begleitkonzepte Vorstellung der Teilprojekte und Beratungsvorhaben Absprachen	BMBF ABWF (Projektleitung) Wissenschaftliche Leitungen ABL + NBL Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen
1.IB-Treffen 19./20.03.2001 Berlin	Vorstellungsrunde Projektrahmen Rollen- und Aufgabenverteilung Das Unterstützungsangebot der wissenschaftlichen Begleitung Ausgangssituation der Teilprojekte Das Beratungssetting: Situation in den Weiterbildungseinrichtungen Erwartungen, Vorstellungen	Wissenschaftliches Begleitteam NBL Innovationsberater NBL
2.IB-Treffen 09./10.04.2001 Leipzig	Dokumentation der Ausgangssituation Raster zur Institutionsanalyse / Ebene des Veränderungsvorhabens / Beratungsanlass/-gegenstand Charakterisierung des Beratungsansatzes O. Schäffters Kreisschema: direktive / non-direktive Beratung; Fach / Methodenexperte	Wissenschaftliches Begleitteam NBL Innovationsberater NBL

Termin / Ort	Inhalte	Beteiligte
3.IB+ 1.Ost-West 08./09.05.2001 Berlin	Vorstellung der Entwicklungsprojekte Auswertungsraster für Weiterbildungseinrichtungen (Einrichtungs- steckbrief, Beratungsfocus, Beratungs- setting, Vorgehensweise, Problemlage) Zum Aufbau des Unterstützungssystem Ebenen der Projektarchitektur Arbeitsweise/Verantwortlichkeiten; Vereinbarungen	ABWF (Projektleitung) Wissenschaftl. Leitung ABL Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL
4.IB-Treffen 13./14.06.2001 Berlin	Zwischenbilanz Beratungsansatz eines Beraters Leitthesen zur Veränderung der Weiterbildungseinrichtungen	Wissenschaftliches Begleitteam NBL Innovationsberater NBL
5.IB+ 2.Ost-West 24./25.09.2001 Soest	Beraterprofile und Beratungsverständnis - Netzwerkaufbau O. Schäffter „Prinzipien von Beratung“ - Diskussion der Thesen zur Veränderung der Weiterbildung	ABWF (Vertretung der Projekt- leitung) Externe Moderation Wissenschaftl. Leitung ABL + NBL Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL
6.IB 10.-12.10.2001 Berlin (TU)	Stand der Arbeit Thema: Selbstorganisation Diskussion von Praxisbeispielen Auswertung Soest	Wissenschaftliches Begleit- team NBL Innovationsberater NBL

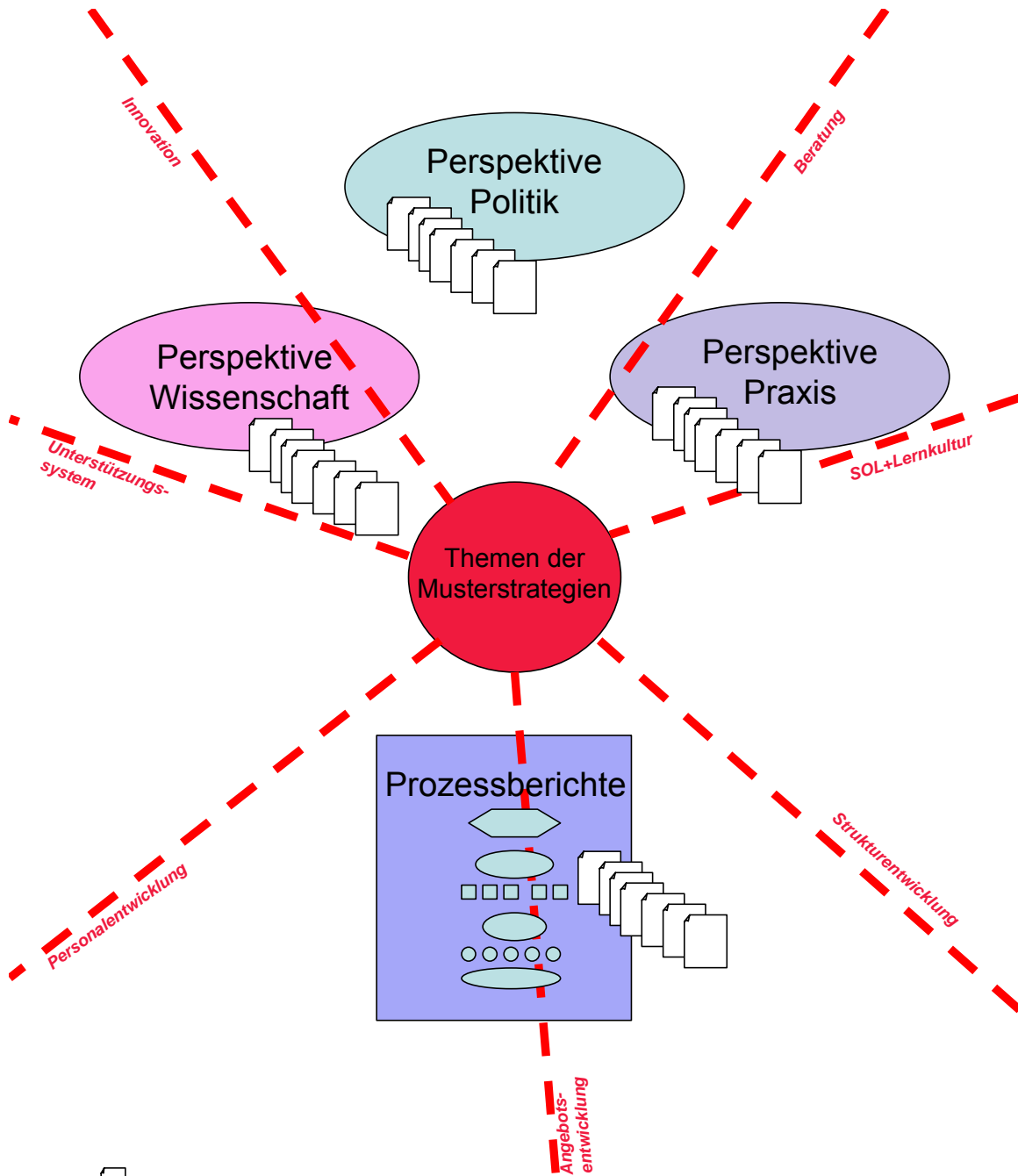
Termin / Ort	Inhalte	Beteiligte
<p>Ergebnistagung und 7. IB+3.Ost-West 13./14.11.2001 Berlin</p>	<p>Begrüßung Projektüberblick, Erfahrungen, themat. Schwerpunkte Vorstellung der neuen Projekte Marktplatz der Projekte Themat. Arbeitsgruppen (Wissensmanage- ment, Netzwerke, offene Arbeitsgruppe) ---- Rückblick auf die Tagung Neue Teilprojekte Öffentlichkeitsarbeit / Terminplanung Arbeitsweise / Themenspeicher</p>	<p>BMBF ABWF (Projektleitung) Wissenschaftliche Leitungen ABL + NBL Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen</p>
<p>7a. neue IBs 08.01.2002 Berlin (HUB)</p>	<p>Projektdesign, Rolle Funktionen im Projekt Aktueller Ansatzpunkt im Beratungsprozess</p>	<p>Wissenschaftliches Begleit- team NBL + Innovations- berater der neuen Teilprojekte NBL</p>
<p>8.IB 16./17.01.02 Berlin</p>	<p>Theoretischer Hintergrund O.Schäffter Feedback für 3 Beratungsprojekte Gemeinsamkeiten und Unterschiede Beraterwechsel in einem Teilprojekt Fallarbeit</p>	<p>Wissenschaftliches Begleit- team NBL + Innovations- berater NBL</p>
<p>9.IB 27./28.02.02 Weimar</p>	<p>Feedback für ein weiteres Beratungsprojekt Thema: Lernen Fallarbeit Reflexion der Methode Außendarstellung unseres Profils</p>	<p>Wissenschaftliches Begleit- team NBL + Innovations- berater NBL</p>
<p>10. IB+ 4. Ost-West 24./25.04.2002 Leipzig</p>	<p>Veränderungen im Leistungsspektrum von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen Zukunftsforum / Video LiWe Thema: Innovation und Beratung Verortung der IB in der Einrichtung (Unterstützungssystem und die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung)</p>	<p>ABWF Wissenschaftl. Leitung ABL Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL</p>


Termin / Ort	Inhalte	Beteiligte
11. IB 05./06.06.2002 Regensburg	Rückblick auf das Ost-West-Treffen Arbeitsweise: Reflexion des Prozesses Fallarbeit Verabredungen und weiteres Vorgehen	Wissenschaftliches Begleiteteam NBL + Innovationsberater NBL
12. IB 18. – 20.09.2002 Berlin	Beraterrolle + Erwartungsenttäuschung Vorbereitung zur Ergebnis-Tagung Pädagogische Organisationsberatung Überblick zu Schäffters Reflexionsinstrumenten Vorbereitung Zukunftsforum	Wissenschaftliche Leitung NBL Wissenschaftliches Begleiteteam NBL + Innovationsberater NBL
Ergebnistagung und 13. IB + 5. Ost-West 27. - 28.11.2002 Hamburg	Ergebnisse in den Weiterbildungseinrichtungen Thematische Arbeitsgruppen Standpunkte der wissenschaftlichen Begleitetams Rückblick auf die Tagung Vorbereitung Zukunftsforum	BMBF ABWF (Projektleitung) Wissenschaftliche Leitungen ABL + NBL Wissenschaftliche Begleitetams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen
13a IB 28.01.2003 "Nicht mehr neue IBs" Berlin	Verortung im Beraterkreis Beraterrolle in der Weiterbildungseinrichtungen Erste Ergebnisse in den neuen Teilprojekten	Wissenschaftliches Begleiteteam NBL + Innovationsberater der neuen Teilprojekte NBL
14. IB 12.-14.02.2003 Berlin	Thema: Organisation als Ressource Thema: Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen Reaktionen auf diese Erfahrungen in Angebotsform Umgang mit dem Reflexionsinstrument Diskussion reportHeft-Beitrag HUB Informationen + Verabredungen Schwerpunkte 2003	Wissenschaftliche Leitung NBL Wissenschaftliches Begleiteteam NBL + Innovationsberater NBL

Termin / Ort	Inhalte	Beteiligte
15. IB+ 6. Ost-West 07./08.05.2003 Hamburg	Veränderungen im Kontext und Innovationsberater als Change Agents: Beratung als Dienstleistungsangebot der Weiterbildungseinrichtungen Organisationale und personale Konsequenzen von Beratung als Angebot Programmebene	ABWF (Projektleitung) Wissenschaftl. Gesamtleitung Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL
16. IB 04.-06.06.2003 Frankfurt/Oder	Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildungspolitik Thema: Externe / interne Berater Thema: Dienstleistungsprofile von Lehr-/Lernbeziehungen Fallarbeit Thema: Förderung von Innovationsfähigkeit Informationen / Verabredungen	Wissenschaftliche Leitung NBL Wissenschaftliches Begleitteam NBL + Innovationsberater NBL
17. IB 20.-22.08.2003 Regensburg	Thema: Externe / Interne Beratung / Selbsteinschätzungsbogen Diskussion der Beiträge für Handreichungen / Zwischenberichte Themenlandschaft für den Abschlussbericht	Wissenschaftliches Begleitteam NBL + Innovationsberater NBL
18. IB+7. Ost-West 17./18.09.2003 Schwanenwerder	Thema: Organisationsentwicklung + Organisationsberatung (Analyse- und Interventionsschema: Konstitution, Funktion, Leistung, Integration) Programmebene: Zwischenbericht 2003 / Auswertung der Berichte 2002 / Themenschwerpunkte	ABWF (Projektleitung) Wissenschaftl. Gesamtleitung Wissenschaftliche Begleitteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL
19. IB 05.-07.11.2003 Berlin Buch	Thema: SOL auf Mitarbeiterebene (LiWe 4.2) Thema: Lerninfrastrukturen auf regionaler, organisationaler und TN-Ebene Gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Weiterbildung Reste vom Vortag? (Gruppenklima) Ergebnistagung / Themen für das letzte Projektjahr / Abschlussbericht	Wissenschaftliches Begleitteam NBL + Innovationsberater NBL

Termin / Ort	Inhalte	Beteiligte
20.IB 11. – 13. 02. 2004 Dresden	Organisationale Lerninfrastrukturen Lerninfrastrukturen im LiWe-Projekt Initiativtreffen Survey Feedback Angebotsentwicklung	Wissenschaftliches Begleit- team NBL + Innovations- berater NBL
21. IB 04. – 06. 05 2004 Regensburg	Arbeitsgruppenbildung zur Diskussion der Zwischenberichte Selbsteinschätzungsinstrument (Test + Diskussion) Strukturierung der Abschlussberichte Ergebnistagung und Abschlussbericht Landkarte Angebotsentwicklung	Wissenschaftliches Begleit- team NBL + Innovations- berater NBL
22. IB + 8.Ost-West 17. – 18.06.2004 Bonn-Röttgen	Stand der Vorbereitung Ergebnistagung Vorbereitung der Foren Modell für einen innovativen Anschluss- bericht (NBL): Vorstellung, Diskussion, Weiterarbeit Anforderungen an die Abschlussberichte	ABWF (Projektleitung) Wissenschaftl. Gesamtleitung Wissenschaftliche Begleiteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL
Abschlussstagung und 23. IB + 9.Ost-West 04. – 05.11.2004 Berlin	Einführung in die Tagung Podium mit Einrichtungsvertretern Marktplatz mit Poster-Präsentationen Einführung in die Foren Parallele thematische Foren zu Aspekten des Wabenmodells Abschlusspodium: Wissenschaft und Politik ----- Rückblick auf die Tagung Thesen der wissenschaftlichen Gesamtleitung	BMBF ABWF (Projektleitung) Wissenschaftliche Gesamtleitung Wissenschaftliche Begleiteams ABL + NBL Innovationsberater ABL + NBL Vertreter der WEITERBILDUNGSEINRICH- TUNGEN Fachöffentlichkeit
24. IB 24. – 25.11.2004 Naumburg	Gestaltung des Abschlusses in den Beratungsprojekten Rückblick auf 4 Jahre LiWe 4.1 NBL Projektertrag und Empfehlungen Transfer und Ausblick	Wissenschaftliches Begleit- team NBL + Innovations- berater NBL

Anhang B:



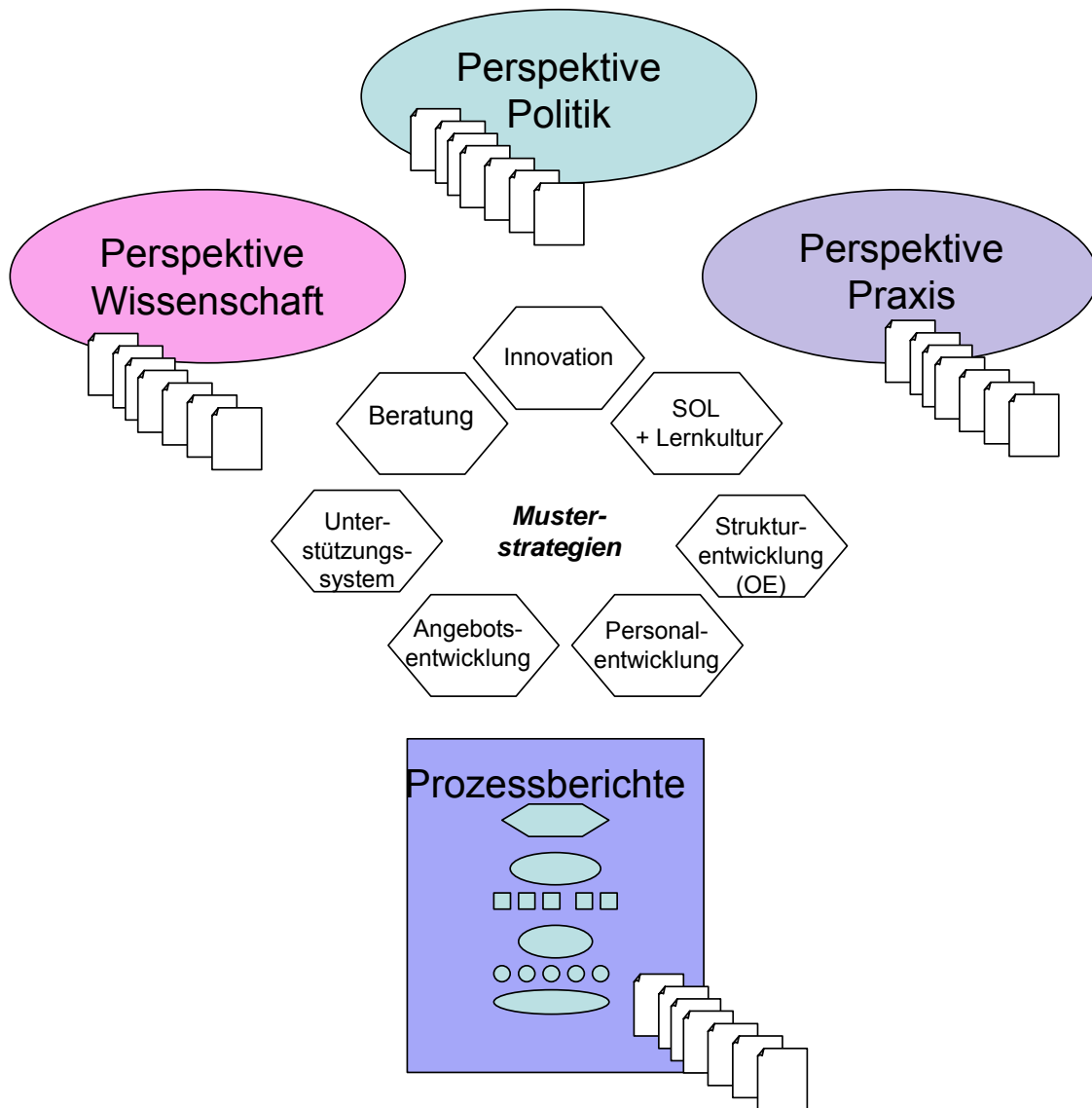
 Neue + bereits vorhandene Texte
Einzelautorenschaft und Koproduktionen

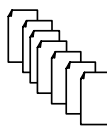
Redaktion A: Prozessberichte

Redaktion B: Perspektiventexte

Struktur für den gemeinsamen
Abschlussbericht LiWE 4.1 NBL IBs+ WiB
erstellt am 7.Juni 04

Anhang C:



 Neue + bereits vorhandene Texte
Einzelautorenschaft und Koproduktionen

VI: Literaturverzeichnis

- Arnold, R.:** Stichwort: Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.) Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 176
- Aulerich, G.:** Der Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. In: QUEM-report, Heft 79: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. 2003, S. 191-254
- Bateson, G.:** Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1981, S. 362-399
- Bergold, R./Gieseke, W./Hohmann, R./Seiverth, A. (Hrsg.):** Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Bonn 2000
- Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O.:** Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Recklinghausen 2002
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.:** Die dokumentarische Methode und 10 Jahre Forschungspraxis. Opladen 2001
- Breustedt, D.:** Entwicklung von Innovationskompetenz in einer Bildungseinrichtung des Handwerks: Die Gewerbeförderungsakademie Hamburg. Handwerkskammer Hamburg, Hamburg, Juli 2001
- Brocher, T.:** Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. PAS/DVV, Frankfurt/Main 1967
- Brocher, T.:** Gruppenberatung und Gruppendynamik. Leonberg 1999
- Brödel, R.:** Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: Baldauf-Bergmann, K./v. Küchler, F./Weber, Ch. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler (Schneider Verlag) 2005, S.103-124
- Carle, U.:** Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler 2000, S. 312ff, 327, 328

- Decker, F.:** Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten - pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen - budgetieren und finanzieren. Lexika Verlag, München 1995
- Döring, O.:** Innovation durch Produktentwicklungsteams bei Bildungsträgern. In: QUEM-report Heft 76, Teil I Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE /OE-Konzepte. Berlin 2003, S. 279-307
- Erpenbeck, J./Heyse, V.:** Die Kompetenzbiographie. Edition Quem, Band 10, Münster, New York, München, Berlin 1999
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E.:** Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. Leonberg 2002
- Franz, H.-W./Howaldt, J./Jacobsen, H./Kopp, R. (Hrsg.):** Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und –transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin 2003
- Fratzer, G.:** Organisationsberatung und –entwicklung: Veränderung durch Entwicklung und Lernen. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band I, Tübingen 2004, S. 419-427
- Giesecke, H.:** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim 1992
- Giesecke, M./Rappe-Giesecke, K.:** Zur Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Wissenschaft. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Bd. I: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (als pdf: www.rappe-giesecke.de/ link: Publikationen)
- Giesecke, W. (Hrsg.):** Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003
- Goffman, E.:** Der bestätigende Austausch. In: Auwärter, M. (Hrsg.) u.a.: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976
- Götz, K.:** Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Baltmannsweiler 1997

- Götz, K.:** Die wissenschaftliche Begleitung eines Modellprojekts als Gestaltung reflexiver Praxis. In: Baldauf-Bergmann, K./ Kückler, F. v./Weber, Ch.: Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 136 - 147
- Götz, K./Hartmann, T./Weber, Ch.:** Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: QUEM-report, Heft 76/Teil I: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte, Berlin 2003, S. 33-83
- Günther, G.:** Die historische Kategorie des Neuen. In: Günther, G.: Beiträge zur Grundlegung einer optionsfähigen Dialektik. Dritter Band. Hamburg 1980, S. 183-210
- Hartz, S.:** Der Gewinn einer pädagogischen Perspektive im Kontext von Organisationsberatung. In: Beiheft zum REPORT. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, S. 220-230
- Hasse, R./Krücken, G.:** Neo-Institutionalismus. Bielefeld 1999
- Heiner, M.:** Evaluation in der Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band II, Tübingen 2004, S. 825-836
- Heyes, L./Hull, D. L. (ed.):** Selection Theory and Social Construction. Albany 2001
- Hillenbrand, W.:** Bayerisches Trägernetzwerk QUEM. Zwischenstand. BBJ Consult AG, München, Januar 2003
- Hoffman, S./Weber, Ch.:** Beratung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen: Veränderungsprozesse von Organisationen als Lernprozesse gestalten. unveröffentlichtes Manuskript 2004
- Hoffmann, S.:** Chance oder Ende der Diskussion? Zum Krisenbegriff und der Möglichkeit von Weiterbildungseinrichtungen in Krisen zu lernen. unveröffentlichtes Manuskript 2004
- Höfler, M./Skribot, M./Co-Creation:** Wirksame Beratung für Change-Prozesse. In: Organisationsentwicklung. Heft 4/2003, S. 58-67

- Hohmann, R.:** Die Magie der Netze. Zusammenfassende Überlegungen zur KBE-Fachtagung "Vernetzung auf allen Ebenen". Am 10./11.Mai 2001 in Bad Honnef. Treffpunkt Lernen – ganz praktisch. Info-, Arbeits-, Hilfs- und Hintergrundmaterialien rund um das Bildungsportal www.treffpunktlernen.de
- Jutzi, K. u.a.:** Lernen in Regionen als Handlungs- und Forschungsfeld. Begleitforschung als Dialog. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Heft 50: Wissenschaftliche Begleitung in der Weiterbildung. Dezember 2002, S.18-29
- Keiser, S.:** Teilprojekt IMT Akademie für Technik und Wirtschaft Dresden, In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Berlin, September 2004, S. 60
- Kil, M.:** Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld 2003
- Kil, M.:** Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung. Personal- und Organisationsentwicklung, Am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Univ. Dortmund 1998
- Kilper, H./Latniak, E./Schmidt-Dilcher, J.:** Der Spagat zwischen Forschung und Beratung/Gestaltung: Überlegungen zu einer forschungsstrategischen Verortung des IAT. IAT Jahrbuch 1999/2000, S. 306-319, als pdf unter: ([http:// www.iatge.de/](http://www.iatge.de/) link: Publikationen)
- Kirchhöfer, D.:** Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004
- Kneer, G.:** Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystemen in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 30, Heft 6, 2001, S. 407-428
- Krügeler, M./Gabriel, K./Gebhard, W. (Hrsg.):** Institution, Organisation, Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen 1999
- Kuckartz, U.:** Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Westdeutscher Verlag, Opladen 1999

- Küchler, F. v./Schäffter, O.:** Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1997
- Küchler, F. v.:** Reflexive Organisationsentwicklung: Kontext und Konzepte. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. v./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Hohengehren 2005, S. 148-171
- Küchler, F. v./Schäffter, O.:** Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1997, S. 99
- Kühl, S.:** Professionalität ohne Profession, In: Degele, N./Münch, T./Pongratz, H. J./Saam, N. J. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Opladen 2001, S. 209-237
- Küpper, W./Ortmann, G.:** Mikropolitik. Westdeutscher Verlag 2002
- Latniak, E.:** Wie gut ist der Platz zwischen den Stühlen? Anwendungsorientierte Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Beratung und Forschung. In: Franz, H.-W. u.a. (Hrsg.): Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin (Edition Sigma) 2003, S. 105-120
- Latniak, E.:** Probleme und Perspektiven anwendungsorientierter Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Forschung und Organisationsberatung. In: Rehfeld, D. (Hrsg.): Arbeiten an der Quadratur des Kreises. Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. München und Mering (Rainer Hampp Verlag) 2004, S. 63-89
- Lieckweg, T.:** Strukturelle Koppelung von Funktionssystemen „über“ Organisation. In: Soziale Systeme. Jg. 7, Heft 2, 2001, S. 267-289
- Lippmann, E.:** Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin, u.a. (Springer) 2004
- Lensing, B./Rytz, P. E./Schlautmann, I.:** Projektantrag KompetenzZentrum DRK. DRK Borken, Borken, November 2000
- Lüders, Ch.:** Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 384-401

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt 1987, S. 614 f.

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim 1983

Meisel, K.: Managementprobleme in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen.
Baltmannsweiler 2001

Meuser, M./ Nagel, U.: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./
Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden,
Analysen. Westdeutscher Verlag, Opladen 1991, S. 441-471

Mezirow, J.: Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997

Moldaschl, M.: Reflexive Beratung, In: Degele, N./Münch, T./Pongratz, H.J./Saam, N.J.
(Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Opladen 2001, S. 133-158, S.146

Moldaschl, M.: Lebenslinien. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der
Organisationsforschung. Reinbek bei Hamburg 2002, S. 295-320

Mruck, K./Mey, G.: Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess
biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen
Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In:
Jüttemann, G./ Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den
Humanwissenschaften. Weinheim und Basel (Beltz) 1999, S. 284-306

Münch, W.: Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Weinheim, Basel 1995

Mutzeck, W.: Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und
Supervision im Berufsalltag. Weinheim 1997

Mypegasus: Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der
Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Projektskizze.
Reutlingen, Juli 2001

Nuissl, E.: Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte, Frankfurt 1996

- Nuissl von Rein, E./Pehl, K.:** Porträt Weiterbildung Deutschland. 2. aktualisierte Ausgabe
Bielefeld 2004
- Pohlmann, M. C.:** Organisationsentwicklung und Organisationsberatung im Zeichen
reflexiver Modernisierung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 33. Jg.,
Heft 3, 2002, S. 339-353
- Polanyi, M.:** Implizites Wissen. Frankfurt 1985
- Pongartz, H. J.:** System- und Subjektperspektive in der Organisationsberatung. In: Arbeit,
Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik. Heft 1, Jg. 9,
Stuttgart 2000, S. 54-65
- QUEM Report Heft 76, Teil I und II:** Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE-/OE-
Konzepte. Berlin 2003
- Rappe-Giesecke, K.:** Diagnose in Supervision und Organisationsberatung.
Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Pühl, H. (Hrsg.): Supervision und
Organisationsentwicklung. Opladen 1999, S. 319-331
- Reischmann, J.:** Weiterbildungsevaluation. Neuwied 2003, S. 96
- Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.):** Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4. Stichwort
Innovation. Basel 1976, S. 391-391
- Robak, S.:** Management in Weiterbildungsinstitutionen. Hamburg 2004
- Sauer-Schiffer, U./Schäffter, O.:** Prinzipien professioneller Beratung. Manuskript 2001
- Sauer-Schiffer, U.:** Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen
Jugendbildung: Ein Einführung in Theorie und Praxis. In: Sauer-Schiffer (Hrsg.):
Bildung und Beratung. Münster 2004, S. 9-65
- Schäffter, O.:** Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In:
Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-
171

- Schäffter, O.:** Die Temporalität der Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 1993, S. 443-462
- Schäffter, O.:** Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim, Basel 1994, S. 77-92
- Schäffter, O.:** Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: ders.: Das Eigene und das Fremde. Berlin (Humboldt Universität) 1997
- Schäffter, O.:** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- Schäffter, O.:** Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Themenheft Beratung) 2000. Heft 46, S. 50 - 60
- Schäffter, O.:** Prinzipien professioneller Beratung. Unveröffentlichtes Manuskript für das 5. Ost-West-Treffen in Soest September 2001
- Schäffter, O.:** Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 165 – 184
- Schäffter, O.:** Erwachsenenpädagogik – systemisch betrachtet. In: Beiheft zum REPORT. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, S. 103-112
- Schäffter, O.:** Das Konzept „Lernkaskade“. Ein wissenschaftliches Supportsystem zur Förderung institutioneller Suchbewegungen. Manuskript November 2002, S. 11-12
- Schäffter, O.:** Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld von Ordnungspolitik und Organisationspolitik. Manuskript, Berlin 2003
- Schäffter, O.:** Organisationskultur als Lernkultur. Manuskript Berlin, Februar 2003

- Schäffter, O.:** Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag) 2003, S. 48-62, S. 54
- Schäffter, O.:** Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken. Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004
- Scherf, M.:** Beratung als System zur Soziologie von Organisationsberatung. Wiesbaden 2002
- Schiersmann, Ch.:** Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: Report 46, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Dezember 2000, S. 18-32
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U.:** Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U.:** Beratung in der Weiterbildung, In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band II, Tübingen 2004, S. 891-905
- Schmidt, E./Klose, R./Rappe-Giesecke, K.:** Unser Leitbild: Organisationsentwicklung durch Insider–Outsider-Teams. In: Supervision. Heft 1, Weinheim 2001, S. 48-60
- Schön, D. A.:** The Reflective Practitioner. London 1983
- Schrödter, W.:** Beratungsforschung, In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band II, Tübingen 2004, S. 809-823
- Schulz von Thun, F.:** Praxisberatung in Gruppen. Weinheim, Basel 2001
- Schumpeter, J. A.:** Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tübingen 1993

- Severing, E.:** Organisationsentwicklung mit Produktentwicklungsteams (PET). Förderantrag im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BBW. E.V., BFZ Bildungsforschung, Nürnberg, November 2000
- Sievers, B.:** Organisationsentwicklung als Lernprozess personaler und sozialer Systeme – oder: Wie lässt sich OE denken? In: Trebesch, K. (Hrsg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart 2000, S. 33 – 49
- Strauss, A. L.:** Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Auflage. Fink, München 1998
- Tacke, V. (Hrsg.):** Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden 2001
- Trebesch, K. (Hrsg.):** Organisationsentwicklung, Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart 2000
- Türk, K./Bruch, M./Lemke, Th.:** Organisation in der modernen Gesellschaft. Wiesbaden 2002
- Vogel, N. (Hrsg.):** Organisation und Entwicklung der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 1998, S. 35-53
- Weber, K.:** Innovation und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis zwischen zwei Praktiken. In: Gogolin, I.; Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE. Opladen 2003, S. 422-436
- Weick, K. E.:** Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main 1985, Kap. 5, S. 174ff
- Weick, K.:** Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. Vol. 76/21, 1976, p. 1-19
- Weick, K. E.:** Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks, 1995
- Wenger, E.:** Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press 1999

WIKU (Werkstatt im Kreis Unna): Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Projektvorschlag. Antragsskizze. Unna, November 2001

Willke, H.: Ironie des Staates, Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt am Main 1996

Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998

Wörterbuch der Sozialpolitik www.socialinfo.ch Stichwort Unterstützungssystem Stahl, Eberhard: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim, Basel 2002.

<http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/msp/msp8.pdf>

www.tu-chemnitz.de/bps/wirtschaft/bwl5/fuehrungstheorien/le1/dokumente/kursskriptGrundlagen.pdf