

Lernkultur Kompetenzentwicklung Infrastrukturen für neue Lernkulturen

Ausgangslage und Begründung

Individuelle Entwicklung und individuelle Gestaltungsräume sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungsprozesse machen eine Lernkultur erforderlich, die unter der Prämisse der Selbstorganisation des Lernens die Bereiche

- Lernen im Prozess der Arbeit
- Lernen im sozialen Umfeld
- Lernen in Weiterbildungseinrichtungen
- Lernen im Netz und mit Multimedia

umfasst. Selbstorganisation des Lernens meint in diesem Zusammenhang eine Sichtweise von Lernen, „wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, daß sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen, wenn es primär um diese Erweiterung und Vertiefung geht“ (Erpenbeck 1997, S. 310).

Für die Notwendigkeit der Selbstorganisation des kontinuierlichen Lernens gibt es zwei Begründungslinien, die hier kurz angedeutet werden sollen: Zum einen ist sie psychologisch-pädagogisch begründbar, zum anderen mehr aus volkswirtschaftlich-steuerungstheoretischen Überlegungen. In hochkomplexen dynamischen entwicklungs-offenen Gesellschaften erwachsen die sich ausdifferenzierenden Lernnotwendigkeiten aus dezentralen Entscheidungsprozessen. Sie entziehen sich damit zentralen bildungsplanerischen Ansätzen (Siebert 2001, S. 329).

Die Sichtweise der Selbstorganisation des Lernens richtet sich auf souveräne Akteure – Individuen, Betriebe, Organisationen –, die entlang ihrer jeweiligen Aufgabenstellungen und Tätigkeitsstrukturen, ihrer Engagements und persönlichen Interessen Entwicklungen für sich entsprechend ihren Zielvorstellungen lernend vorantreiben. Dies stellt eine tiefgreifend veränderte Sichtweise dar. Weiterbildung war in der Vergangenheit aus den unterschiedlichsten Gründen kompensatorisch angelegt, d. h., der defizitäre Mensch stand im Vordergrund der Weiterbildungsbemühungen. Der souveräne Akteur ist als souveräner Lerner aber ein Erfordernis hochkomplexer dezentraler Gesellschaften.

Aus dem Inhalt

Formative Prozessbegleitung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung”

Das Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” wird seit dem 1. Juli 2001 von einem Forschungsprojekt wissenschaftlich begleitet. Ziele, Aufgaben und Rollen sowie Forschungsfragen werden dargelegt.

Seite 8

Erneut dräut Lämpels Zeigefinger

Zur Rettung des informellen und des Alltagslernens vor manchen ihrer Verfechter

Die Begriffs- und Inhaltsbestimmung “informelles Lernen” und “Alltagslernen” sowie die Verbindung von “Alltagslernen” und “informellem Lernen” werden erörtert.

Seite 11

Der KompetenzentwicklungsDIALOG als ein Beitrag zum betrieblichen Wissensmanagement

Um Prozesse der Kompetenzentwicklung dauerhaft zu stabilisieren, müssen die Unternehmen über effiziente und beherrschbare Methoden der Steuerung der Entwicklungsprozesse verfügen. Eine solche Methode als praktikierbares Verfahren des betrieblichen Wissensmanagements wird vorgestellt.

Seite 17

Strukturebenen von Lernkultur

In der Gegenwart weitet sich die Frage nach effizienter Weiterbildung zu einer Gestaltungsaufgabe von Lernkulturen, die sich als Geflecht von ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Lernmöglichkeiten und Prozessen erweisen. So definiert Kirchhöfer: „Lernkultur“ bezeichnet Systeme von Tätigkeiten, mit dem individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeiten vollziehen. Das System, seine Formen und Normen, bildet sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen selbst heraus. Es kann sich formelle Regeln und explizit formulierte Normen geben, die einer ständigen formellen und informellen sozialen Kontrolle unterliegen, damit sie nicht als Begrenzung und Beschränkung des Systems und der Individuen wirken.“ (Kirchhöfer 1998, S. 67) Lernkulturen entwickeln sich entsprechend den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen und Notwendigkeiten. Sie sind nicht zu verordnen und zu verwalten. Dies setzt politischem Handeln Grenzen. Es muss sich auf die Schaffung von Anreizen, Anreizsystemen und Rahmenbedingungen zur Selbstorganisation begrenzen.

Die vielfach unterstellte Behauptung, mit der Diskussion um das selbst organisierte Lernen solle nur der Rückzug des Staats aus dem Bereich der Weiterbildung legitimiert werden, trifft nicht zu. (Vgl. hierzu die Forderung nach einem Bundesweiterbildungsrahmengesetz von GEW und IGM) Vielmehr hat die Bedeutung kontinuierlichen Lernens so zugenommen, dass die gewachsenen Strukturen der Weiterbildung den Zukunftsanforderungen an das kontinuierliche Lernen nicht mehr hinreichend gerecht werden können. Deshalb stellt sich heute die Frage nach den Infrastrukturen für das kontinuierliche Lernen als politische Gestaltungsaufgabe neu.

Infrastruktur meint in diesem Zusammenhang die Rahmenbedingungen, die notwendig sind, damit der Einzelne wie Betriebe und Organisationen ihre jeweiligen Lernaufgaben, die aus ihren jeweiligen konkreten Entwicklungsprozessen entstehen, optimal selbst organisiert lösen können. Angesichts der Pluralität der Akteure, der Vielfalt der Entwicklungsprozesse, die von unterschiedlichen Akteuren vorangetrieben werden, sowie der bestehenden Individualisierungs- und Spezialisierungstendenzen sind vermehrt plurale Infrastrukturen nötig, die sich fallweise vernetzen. Plurale Infrastrukturen sind Kennzeichen von Lernkulturen hochkomplexer Gesellschaften.

Fünf Gestaltungsfelder für Lerninfrastrukturen kontinuierlichen Lernens sind erkennbar zu unterscheiden und entwickeln sich zur Zeit unabhängig voneinander und jeweils autonom zueinander. Sie sollen im Folgenden in ihrer Funktionalität beschrieben werden. Die Funktionen lassen sich alle auf die Grundmuster Analyse des Bestehenden, Information, Kommunikation, Kooperation und Innovation zurückführen. Im übertragenen Sinne sind die Funktionen somit jeweils austauschbar, bedürfen jedoch jeweils einer spezifischen Interpretation für die einzelnen Gestaltungsebenen. Aus der

Klärung der Funktionalitäten ergeben sich dann in einem weiteren Schritt Perspektiven für die mögliche reale Gestaltung einer auf Lernkultur ausgerichteten Weiterbildungspolitik.

Gestaltungsebene 1: Unternehmen/ Organisation

Betriebe und Non-Profit-Organisationen wie Vereine, Initiativen und Selbsthilfeorganisationen werden für das kontinuierliche Lernen immer bedeutsamer. Unter dem Aspekt von Weiterlernen als Kompetenzentwicklung müssen diese Organisationen sich ihrer Bedeutung für das kontinuierliche Lernen bewusst werden, das Lernen für sich als Gestaltungsaufgabe begreifen und entsprechend ihre Arbeitsweisen und Strategien der Organisations- und Personalentwicklung ändern. Für das lernende Individuum sind Arbeit und soziales Umfeld eine prägende Infrastrukturebene. Es gilt, diese betrieblichen/organisationalen Lernstrukturen weiterzuentwickeln. Hierbei ist entscheidend, dass sich betriebliche und außerberufliche Lernstrukturen aus den betrieblichen/organisationalen Entwicklungsproblemen und Innovationsprozessen ergeben, denn weder Betriebe noch Einrichtungen des sozialen Umfelds sind von ihrem Selbstverständnis her Bildungseinrichtungen (Ausnahme: die Bildungseinrichtung als Betrieb), sondern haben andere Aufgabenstellungen.) Für sie tragen Lernen und Entwicklung instrumentellen Charakter. Diese Instrumente zu optimieren und als Gestaltungsaufgaben zu begreifen, die über die bisherigen Personalentwicklungsstrategien hinausgehen, ist Aufgabe betrieblicher/organisationaler Lerninfrastruktur. Hierzu sind u. a. die folgenden Bedingungen und Funktionen zu erfüllen:

1. *Kompetenznutzung:* Die Motivation zum kontinuierlichen Lernen entspringt insbesondere auch aus der Nutzung der im Betrieb/in der Organisation vorhandenen Kompetenzen der Individuen. Deshalb müssen betriebliche Personal-/Organisationsentwicklung stärker den Blick auf die Nutzung der vorhandenen individuellen Kompetenzen richten.
2. *Organisationsentwicklung:* Ziel der Organisationsentwicklung muss es unter Lerngesichtspunkten sein, eine ganzheitliche Arbeitsgestaltung mit vollständigen Tätigkeiten zu realisieren. Vollständige Tätigkeiten sind die organisatorischen Voraussetzungen für ein mögliches Lernen im Prozess der Arbeit.
3. *Lernintensität von Arbeitsplätzen:* Es besteht ein großes Defizit hinsichtlich des Benchmarks der Lernintensität von Arbeitsplätzen. Gerade aber das Lernen im Prozess der Arbeit leistet einen entscheidenden Beitrag zur Innovationsfähigkeit und Flexibilität der Unternehmen und Organisationen.
4. *Personalentwicklung und Kompetenzbewertung:* Die Sichtweise der Selbstorganisation des Lernens macht betriebliche/organisationale Personalentwicklung und Kompetenzbewertung immer komplexer.

Dies gilt sowohl für die Personalauswahl als auch die Personalentwicklung.

5. *Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung:* Die Sichtweise, dass sich Kompetenzen in unterschiedlichen Formen des Lernens entwickeln, hat zur Konsequenz, dass sich die Instrumente und Methoden der Kompetenzermittlung und -bewertung verändern müssen. Betriebliche Weiterbildungsentwicklungsplanung kann sich nicht mehr allein auf traditionelle Formen der Weiterbildung richten, sondern muss das Lernen im Prozess der Arbeit, das Lernen im sozialen Umfeld und das selbst organisierte Lernen im Netz mit im Auge haben.
6. *Ausdifferenzierung der Lernformen betrieblicher Weiterbildung:* Betriebliche Weiterbildung kann sich nicht nur auf traditionelle Weiterbildungsangebote beschränken. Sie muss Supportfunktionen für das Lernen im Arbeitsprozess übernehmen wie neue Dienstleistungen zur Unterstützung betrieblicher/organisationaler Entwicklungsprozesse durch Lernen erbringen.
7. *Innerbetriebliche Kommunikationskultur:* Gerade mit Blick auf das Lernen in der Arbeit ist die Weiterentwicklung der betrieblichen Kommunikationskultur erforderlich. Ein „job related training“ muss auf der innerbetrieblichen Kommunikationskultur aufbauen.
8. *Unternehmensnetzwerke:* Betriebliche Entwicklungsprozesse vollziehen sich entlang der Prozesskette innerbetrieblich und zwischenbetrieblich. Das für Innovation und Entwicklung notwendige Lernen vollzieht sich analog durch entsprechende Kommunikationsstrukturen, die es zu optimieren gilt. Ähnliches trifft auf Organisationen des sozialen Umfeld zu.
9. *Ehrenamtliches Engagement:* Gerade Organisationen im sozialen Umfeld müssen angesichts ihrer Bedeutung für die Lebensbewältigung der Menschen auf die Bedeutung der Lernhaltigkeit ihrer Arbeit für die Menschen hinweisen und sich verstärkt um die Partizipation der Bürger bemühen. Das Engagement im sozialen Umfeld hat aber auch Rückwirkungen auf die Kompetenzentwicklung in der Arbeit.

Die dargestellten Funktionen richten den Fokus auf betriebliche und individuelle Entwicklungsprobleme und Bewältigungsstrategien und beinhalten eine Umsteuerung von der Anbieterperspektive auf die Nachfragerperspektive, der Nachfrager definiert seine Lern- und Entwicklungsprobleme selbst organisiert. Dies gilt für den Lebensbereich „Beruf/Erwerbsarbeit“, aber auch für den Bereich der „Nicht-erwerbsarbeit“. Beide Lebensbereiche definieren Infrastrukturen. Beide Bereiche stehen sich gegenseitig ergänzend nebeneinander.

Gestaltungsebene 2: Region

Die Lebensbezüge der Menschen spielen sich in Regionen ab. Deshalb ist auch die Region eine zentrale Gestaltungsebene für das kontinuierliche Lernen. Hierbei ist offen und bleibt zu prüfen, wie sich Region im Einzelfall definiert. Dabei spielen institutionell-rechtliche Sachverhalte eine Rolle (Kammerbezirke, Arbeitsamtsbezirke, kommunale Gebietskörperschaften u.v.a.m.), aber auch kulturelle, histo-

rische oder sozial-geographische Gegebenheiten (Kulturraum, Erfahrungsraum usw.) Die Region umfasst dabei sowohl den primären Lebensraum (Familie, Nachbarschaft u. Ä.) als auch formalisierte Strukturen wie Kirchen, Sportvereine u. a.

Unter dem Aspekt des kontinuierlichen Lernens und der Kompetenzentwicklung sind Dienstleistungen zu entwickeln und zu gestalten, die dem Einzelnen wie den meisten Betrieben Möglichkeiten für das selbst organisierte Lernen eröffnen. Hierfür sind Funktionen zu beschreiben, die für den Einzelnen die Realisierung seiner Lernnotwendigkeiten ermöglichen oder erleichtern. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können folgende Funktionen und Aufgaben für die Region genannt werden:

1. *Analyse:* Eine Region benötigt unter unterschiedlichsten Aspekten jeweils eine genaue Analyse des Bestehenden und der Entwicklungen. Dies gilt für die Arbeitsmarktentwicklung ebenso wie für die Wirtschaftsentwicklung, für die sozialen und kulturellen Tendenzen.
2. *Information:* Was gibt es für Aktivitäten, Institutionen und Initiativen in der Region? Für diese Funktion sind sicher die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien unerlässlich und eine große Hilfe.
3. *Kommunikation:* Lernen ist ein Stück weit Kommunikation. Entwicklung vollzieht sich über Kommunikation. Das Gespräch zwischen Unternehmen und Unternehmern, das Gespräch zwischen Meister und Gesellen, die unterschiedlichsten Erfahrungsaustauschkreise zu den unterschiedlichsten Themen sind entscheidende Orte des Lernens. Auch der Dialog zwischen Betrieben ist Teil dieser Kommunikationskultur, innerhalb von Branchen, entlang der Prozesskette, bei der Kooperation bei bestimmten Aufgaben und Problemen. Aber Kommunikation bedarf der Pflege insbesondere auf der regionalen Ebene.
4. *Innovation:* Die Region muss für sich Innovationsstrukturen entwickeln. Die meisten guten Ideen gehen wieder verloren, weil sie keine „Annahmestelle“ in der Region haben und das persönliche Engagement von Einzelnen nicht ausreicht.
5. *Beratung:* Beratung auf gleicher „Augenhöhe“ ist eine entscheidende Voraussetzung für das kontinuierliche Lernen. Wie diese aussieht, macht ein Stück weit das Profil der Region aus. Diese Beratungsstruktur ist jedoch nicht immer trennscharf gegenüber der Kommunikationsstruktur und der Informationsstruktur abgrenzbar.
6. *Kompensation:* Selbstverständlich treten immer wieder Lernbedürfnisse auf, die zweckmäßigerweise am leichtesten über klassische Weiterbildungsmaßnahmen auszugleichen sind. Das Nachholen eines Schulabschlusses und vieles andere mehr, was heute in zahlreichen Programmen von regionalen Bildungsanbietern steht, auch die Bemühungen und traditionellen Dienstleistungen der Arbeitsverwaltung sind hier einzuordnen.

7. *Empowerment*: Benötigt wird eine Lerninfrastruktur, die individuelle und regionale Ansätze zu Initiativen aufnimmt und verstärkt. Die Region lebt von dem bürgerschaftlichen Engagement. Dieses zur Wirkung zu bringen, ist wichtig.
8. *Nachhaltigkeit*: Die Verstetigung von Änderungsprozessen setzt nachhaltiges Lernen an spezifischen inhaltlichen Fragestellungen voraus. Hier reichen häufig fluide, d. h. kurzfristig sich bildende und wieder auflösende Strukturen nicht aus.
9. *Kooperation*: Es wird viel über die Vernetzung gesprochen. Bei vielen dieser Diskussionen geht es dabei zunächst nur um das Knüpfen von Kooperationen, das Ermöglichen von Kooperationen, Kooperationen, bei denen die Kooperationspartner jeder für sich einen Nutzen verspüren.
10. *Kultur*: Kultur impliziert Lernen und Lernen impliziert Kultur. Kultur bildet sich vor allem auf der regionalen Ebene ab. Sie entsteht durch Kooperation von Individuen. Sie ist untrennbar mit der Lernkultur verwoben, auch wenn sie administrativ als getrennte Aufgabenstellung verwaltet wird.

Gestaltungsebene 3: Korporative Fachebene

Die korporative, d. h. verbandlich orientierte überregionale Infrastrukturebene, auf der sich die fachliche Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Lerninhalte einerseits und neue Lerndienstleistungen andererseits abbilden, ist in Ansätzen erkennbar im Entstehen. Sie ist eine Ebene definierter Zweckgemeinschaften. Die korporative Ebene ist ein Erfordernis aus der Notwendigkeit kontinuierlichen Lernens in dezentralen Strukturen bei Ausdifferenzierung der Lernformen und Lerninhalte. Sowohl das lernende Individuum als auch die lernende Organisation (Betrieb/Verein) bedarf des Rückgriffs auf diese Ebene. Nicht alles kann in jeder Region vorgehalten werden, ebenfalls nicht vom Betrieb oder der Non-Profit-Organisation.

Träger der korporativen Fachebene können sehr unterschiedlich konfiguriert sein von den Sozialpartnern, Branchen und Verbänden im wirtschaftlichen wie im Non-Profit-Bereich. Deshalb erscheinen der Ausbau und die zielgerichtete Entwicklung dieser Ebene besonders bedeutsam.

Einzelne notwendigen Aufgaben einer intermediären fachlich-verbandlich orientierten überregionalen Infrastrukturebene können bereits in Ansätzen beschrieben werden:

1. *Multiplikatoren für das Lernen in Tätigkeiten*: Die Gestaltung von betrieblichen/organisationalen Lernkulturen und die Veränderung des Weiterlernbewusstseins in den Organisationen verlangen das Zusammenwirken der betrieblichen/organisationalen Akteure. Hier bestehen vielfältige Weiterbildungsnotwendigkeiten für die betrieblichen/organisationalen Akteure.
2. *Promotoren „Lernen im Prozess der Arbeit“*: Agenturen können eine bedeutsame Rolle übernehmen, die betriebliche

Umsetzung der Steigerung der Lernintensität von Arbeit und Arbeitsplätzen voranzubringen. Die Betriebe und Einrichtungen selbst sind hier mangels Know-how vielfach überfordert.

3. *Transparenz- und Qualitätssicherung*: Die notwendigen und seit dreißig Jahren viel diskutierten Themen der Transparenz und Qualität beruflicher Weiterbildungsangebote machen es notwendig, hier differenzierte neue Wege zu gehen und neue Lösungsansätze zu suchen. Gerade angesichts zunehmender Spezialisierung der Lernanforderungen sind hier Branchen- bzw. Verbandslösungen vorstellbar, die ein neues Gleichgewicht zwischen globalen Ansprüchen und handhabbarer Praxis herbeiführen.
4. *Ordnung beruflicher Weiterbildung*: Wie einzelne Beispiele zeigen, ist die Verständigung beispielsweise der Sozialpartner auf dem traditionellen Feld der Ordnung beruflicher Weiterbildung im Rahmen der Aufstiegsfortbildung bereits im Gange. Sozialpartnerschaftliche Regelungen können wesentlich eher die notwendige Differenzierung und Flexibilität sicherstellen als staatliche Regelungen.
5. *Medien*: Die Entwicklung des inner- bzw. zwischenbetrieblichen E-Learning und die Bereitstellung entsprechender Informationssysteme sind derzeit noch entwicklungs offen. Hier könnte es notwendig werden, auf der intermediären fachverbandlichen Ebene neue Aufgaben, nicht zuletzt aus Kostengründen, zu übernehmen.
6. *Bewertung informeller Kompetenzen*: Informell erworbene Kompetenzen sind insbesondere in Zeiten starker Veränderung von großer Bedeutung. Damit wird aber die Bewertung informell erworbener Kompetenzen eine zunehmend wichtige Aufgabe, die es zu gestalten gilt.
7. *Schlichtung*: Der neue Tarifvertrag zur Weiterbildung der Metallindustrie in Baden-Württemberg sieht bei betrieblichen Streitfällen zur beruflichen Weiterbildung eine überbetriebliche Schlichtung vor. Noch ist unklar, welche konkreten Aufgaben von dieser zu bildenden Agentur übernommen werden.
8. *Sozial- und Transferaufgaben*: Bei betrieblichen Veränderungsprozessen, die mit Personalfreisetzen verbunden sind, wird immer deutlicher, dass eine Lösung über Abfindung und Freisetzung ein individuell wie betrieblich und arbeitsmarktpolitisch wenig effizientes Vorgehen ist. Vielmehr scheint der Weg über Transfergesellschaften erfolversprechender zu sein, da hier eine zielgerichtete Analyse vorhandener Kompetenzen und eine gezielte Weiterbildung und Weitervermittlung der freigesetzten Arbeitnehmer eher möglich wird. (Kriegsmann/Kottmann/Staudt 2001)
9. *Innovations- und Technologietransfer*: Es ist zwischenzeitlich gesichertes Erkenntnis, dass Innovations- und Technologietransfer sich nicht nach einem linearen Weiterbildungsmuster vollziehen. Vielmehr geschieht das Innovations- und Transferlernen in lernenden Suchbewegungen, die mehr dialogisch mit unterschiedlichen Partnern ablaufen. In diesem Kontext hat

die fachverbandlich intermediäre Ebene vielfach eine wichtige Funktion an der Schnittstelle von Information, Kommunikation und Beratung.

Gestaltungsebene 4: Arbeitsmarkt

Die Bundesanstalt für Arbeit prägt durch ihre Förderpolitik in erheblichem Umfang auch Lerninfrastrukturen mit. Die Förderinstrumente mit dem Ziel des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit müssen sich auf eine stärkere Verzahnung von Tätigkeit und Lernen richten. Dabei ist bei Tätigkeiten primär auf die Erwerbsarbeit zu zielen. Wo diese aber fehlt, d. h. Arbeitsplätze fehlen, ist auch auf Tätigkeiten im sozialen Umfeld das Augenmerk zu richten. Die hierzu benötigte Infrastruktur ist erst in Umrissen erkennbar. An Funktionen sind beispielhaft zu benennen:

1. *Kompetenzanalyse*: Eine zielgerichtete Vermittlung in Tätigkeit muss seinen Ausgangspunkt an der Analyse der vorhandenen Kompetenzen nehmen. Hierzu reicht der Blick auf vorhandene Bildungszertifikate immer weniger aus. Infrastrukturen der Kompetenzanalyse sind gefordert. Mit der Öffnung der Arbeitsvermittlung in den privaten Bereich können sich hier spezifische Dienstleistungen herausbilden.
2. *Betriebs-/Arbeitsplatzorientierung*: Um eine zielgerichtete kompetenzorientierte Weitervermittlung auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten, ist eine Betriebs- und Arbeitsplatzorientierung trotz u. U. vorhandener ordnungspolitischer Bedenken unerlässlich.
3. *Regionalisierung*: Die Regionalisierung der Arbeitsmarktpolitik ist seit der Novellierung des SGB III 1998 erklärtes Ziel der Arbeitsmarktpolitik. Die Durchführung ist jedoch bisher nur teilweise vollzogen. Sie ist aber notwendig, um den unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten besser entsprechen zu können.
4. *Tätigkeits- und Lernagenturen*: Aufgabe hier ist die Integration von nicht Erwerbstätigen in Tätigkeiten im sozialen Umfeld bzw. als Vorbereitung auf die Integration in den Arbeitsmarkt. Dies kann mit individualisierten Qualifizierungsprogrammen verknüpft werden. Im Vordergrund muss aber der Blick auf die Verwendung stehen.
5. *Vermittlungsagenturen*: Zum Kompetenzerhalt bei Arbeitslosigkeit kann mit sehr unterschiedlichen Instrumenten beigetragen werden, die sich insbesondere auf das Lernen entlang von Tätigkeiten auch des sozialen Umfelds ausrichten. Hierzu bedarf es neuer Serviceleistungen zur Kompetenzentwicklung wie Job-Rotation u. a. Dies sind hochspezialisierte Dienstleistungen, die immer wichtiger werden, wenn der Trend zu diskontinuierlichen Erwerbsbiographien auch bei hochqualifizierten Bevölkerungsschichten anhalten sollte.
6. *Förderung komplexer Vermittlungsleistungen*: Die Aufhebung des Vermittlungsmonopols der Arbeitsverwaltung im Rahmen

der SGB-III-Reform ermöglicht die Entwicklung komplexer Vermittlungsleistungen „aus einer Hand“. Sie reichen von der Kompetenzanalyse über Tätigkeitsagenturen bis zur Erarbeitung von individuellen Qualifizierungsstrategien und zu einer prospektiven Vermittlung.

7. *Projektorientierung*: Kontinuierliches Lernen entlang von Tätigkeiten in Projekten der Erwerbsarbeit wie des sozialen Umfelds geschieht unter einer für Erwachsene wesentlich günstigeren motivationalen Ausgangslage als reine Bildungsmaßnahmen. Deshalb ist die Förderung von Projekten, in die Arbeitslose integriert werden, wesentlich effizienter mit Blick auf den Kompetenzerhalt bei Arbeitslosigkeit. Auch dürften sich die Schwellenprobleme wesentlich leichter überwinden lassen, wie gerade Arbeiten mit benachteiligten Jugendlichen zeigen.
8. *Infrastrukturorientierung*: Insbesondere in den neuen Bundesländern mit teilweise sehr hoher Arbeitslosigkeit und wenig Entwicklungsperspektiven schafft die Arbeitsverwaltung durch die Kombination unterschiedlicher arbeitsmarktpolitischer Instrumente Infrastrukturen. Sie sollten zumindest in den Regionen, in denen wenige ökonomische Entwicklungsperspektiven erkennbar sind, genutzt werden, um über Lernen und Tätigkeit im sozialen Umfeld zur Verbesserung der Lebensqualität beizutragen.

Gerade auf der arbeitsmarktpolitischen Ebene ist die Verknüpfung mit der regionalen Lerninfrastruktur unverzichtbar, aber es gibt auch Verbindungen zur betrieblichen und fachlichen Infrastrukturebene. Die aktuelle Novelle des SGB III (Job-Aktiv-Gesetz) weist viele der dargestellten Elemente auf und es wird eine spannende Frage, inwieweit sich diese Vorstellungen in der Praxis durchsetzen.

Gestaltungsebene 5: Gesellschaft

Gesamtgesellschaftlich werden Einstellungen, Bewertungen, aber auch Förderungen von Formen kontinuierlichen Lernens definiert. Die gesamtgesellschaftliche Ebene wird dabei in der Bundesrepublik von Bund und Ländern repräsentiert. Sie bestimmen im Rahmen ihrer Gestaltungshoheit und Zuständigkeit Bedingungen zukünftiger Lernkulturen, wobei allerdings die Gestaltungsfreiräume begrenzt sind durch die in Gesellschaft und Wirtschaft bestehenden Lernherausforderungen.

Angesichts der bestehenden Defizite und Mängel im deutschen Weiterbildungssystem wird es notwendig, die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen für berufliche Weiterbildung zu überdenken und neu zu gestalten. Als Aufgaben sind hier u. a. zu nennen:

1. *Kontinuierliches Lernen im gesellschaftlichen Bewusstsein*: Notwendig ist ein breites Verständnis von Weiterlernen im gesellschaftlichen Bewusstsein. Insoweit ist die Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrats in einen größeren

Gesamtzusammenhang zu stellen, der das Lernen in der Arbeit, das Lernen im sozialen Umfeld, das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und das Lernen im Netz umfasst. In eine ähnliche Richtung zielt das Arbeitspapier der EU-Kommission zum lebenslangen Lernen, in dem zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen unterschieden wird.

2. *Anreizsysteme für kompetente Regionen:* Die Gestaltung regionaler Lernkultur kann nur originäre Aufgabe der Regionen sein, da flächendeckend einheitliche Lösungen den jeweiligen spezifischen regionalen Bedingungen nicht gerecht werden können. Vielmehr ist bewusst zu machen, dass dies eine regionale Gestaltungsaufgabe in Eigenverantwortung der Regionen darstellt. Hier könnte die Einführung eines regionalen Kompetenzaudits wesentliche Fortschritte erbringen. (Analogie zu „Unser Dorf soll schöner werden!“). Dies setzt aber voraus, dass Bund und Länder bewusst den Gestaltungsanspruch der Regionen unter Zugrundelegung der kommunalen Selbstverwaltung fördern.
3. *Anreizsysteme für zukunftsweisende betriebliche Lernkulturen (Kompetenzaudit):* Die bewusste Gestaltung des Lernens im Prozess der Arbeit ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern nicht sonderlich weit entwickelt. Das Lernen in Entwicklungsprozessen ist aber u. a. entscheidend für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit. Deshalb sind Anreizsysteme erforderlich, die Betriebe bewegen, bei der Arbeitsorganisation in eigenem betrieblichen Interesse neue Wege zu gehen. Hierzu könnte ein betriebliches Kompetenzaudit wichtige Impulse setzen.
4. *Anreizsysteme zum Aufbau von fachlich-verbandlich orientierten überregionalen Infrastrukturebenen:* Um hier zu einer entsprechenden Infrastruktur zu kommen, sind Anreizsysteme notwendig, die die Bedeutung dieser Infrastrukturebene für die Entwicklung einer neuen auf Selbstorganisation beruhenden Lernkultur verdeutlichen.
5. *Anreizsysteme zur Transformation von Institutionen der Weiterbildung zu Lerndienstleistern:* Insbesondere staatliche und sich durch die Bundesanstalt für Arbeit refinanzierende Weiterbildungseinrichtungen sind auf bestimmte enge Lernformen fixiert. Das reicht für die Zukunft nicht aus. Vielmehr müssen sich diese Einrichtungen mit Blick auf veränderte arbeitsmarktpolitische bzw. regionale Bedingungen sowie veränderte Weiterbildungsvorstellungen neu formieren.
6. *Optimierung traditioneller institutioneller Weiterbildung:* Traditionelle institutionelle Weiterbildung wird immer einen kompensatorischen Stellenwert innerhalb einer entwickelten Lernkultur besitzen. Für sie sind die Rahmenbedingungen neu zu bestimmen, sie reichen von subsidiären Hilfen für den Einzelnen bis hin zu den prozessoffenen Themen der Transparenz, Beratung und Qualitätssicherung.
7. *Subsidiäre Lernkulturhilfen:* Die dargestellten Gestaltungsebenen Region, Unternehmen/Organisation, Verband und Arbeitsmarkt arbeiten unabhängig voneinander. Sie sind aber teilweise ökonomisch nur unzureichend in der Lage, die jeweils dargestellten Lernkulturaufgaben zu übernehmen. Hier sind entsprechende subsidiäre Lernkulturhilfen zu entwickeln.
8. *Bewertung informell erworbener Kompetenzen:* Deutschland ist bei der Frage der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im internationalen Vergleich im Rückstand. (Dohmen 2001) Hier gilt es, die internationalen Erfahrungen unter dem Gesichtspunkt möglicher – für die Bundesrepublik praktikabler – Verfahren aufzuarbeiten und eigene Instrumente zu entwickeln, zu erproben und dann in der Breite einzuführen.
9. *Kompetenzentwicklungsberichterstattung:* Die bestehenden Instrumente der Beobachtung der Entwicklung von Weiterbildung und Lernkultur wie beispielsweise das Weiterbildungsberichtssystem mit seinem engen Verständnis von Weiterbildung reichen nicht nur nicht aus, sondern senden u. U. sogar falsche Signale aus, so dass verengte Vorstellungen kontinuierlichen Lernens festgeschrieben werden. Hier sind umfangreiche Entwicklungsarbeiten notwendig, um Aussagen über Trends beim Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld,

Tabelle:

Gestaltungsrahmen für eine Lernkultur

Akteure Lernformen	Betrieb / Organisation	Region	Korporative Fachebene	Arbeitsmarkt	Bundes- / Landesebene
Lernen im Prozess der Arbeit					
Lernen im sozialen Umfeld					
Lernen in Weiterbildungseinrichtungen					
Lernen im Netz und mit Multimedia					

Änderungstendenzen in der organisierten Weiterbildung sowie die Durchdringung der Nutzung der neuen Medien für das kontinuierliche Lernen zu machen. Ein Berichtssystem „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist erforderlich.

10. *Lernkulturforschung*: Die Gestaltung von Lernkulturen ist eine komplexe Aufgabe, die nur mit Forschung und Entwicklung optimiert werden kann. Diese Aufgabe hat zentrale gesellschaftliche, ökonomische und arbeitsmarktpolitische Bedeutung. Das breitere Verständnis von Weiterbildung macht es hier auch notwendig, die vorhandenen Kapazitäten in ein interdisziplinäres Forschungsnetzwerk einzubinden und eine Transformation der Scientific Community anzustreben. (Baethge/Schiersmann 1998, S. 15)

Schlussbemerkung

Auf den fünf Ebenen wird gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst, durch Tun oder Unterlassen Lernkultur gestaltet. Dabei wird deutlich, dass bei der notwendigen Weiterentwicklung bestehender Lernkulturen sehr unterschiedliche Akteure gefordert sind. Verantwortlich sind die regionalen Akteure, das betriebliche Management ebenso wie das Management im Non-Profit-Bereich, die korporativ Strukturverantwortlichen, die Arbeitsverwaltung sowie Bund und Land. Die Gestaltungsebenen sind nicht unbedingt mit real existierenden Institutionen gleichzusetzen. Vielmehr sind hier Transformationen erforderlich, die die institutionellen und die funktionalen Gegebenheiten immer wieder in Einklang bringen.

Orientierungspunkt für eine neue Lernkultur ist die Souveränität des Lernsubjekts – nicht der defizitäre Lerner. Dies bedeutet die Abkehr vom Defizitansatz traditioneller Weiterbildung hin zum Stärken- und Entwicklungsansatz. (Knoll 1999, S. 75 ff.) Unter der weiteren notwendigen Prämisse der Selbstorganisation des Lernens kann der Gestaltungsrahmen für eine notwendige neue Lernkultur in der in der Tabelle dargestellten Matrix abgelesen werden. Dieses Verständnis von Lernkultur in eine Lernkulturpolitik umzusetzen, ist eine notwendige aber auch schwierige Aufgabe.

Literatur

Baethge, M.; Schiersmann, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF PUBLIK. Bonn 2001

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997

Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“. Diskussion unterschiedlicher Ansätze und Definitionsvorschläge. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998

Knoll, J.: Eigen-Sinn und Selbstorganisation. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999

Kriegesmann, B.; Kottmann, M.; Staudt, E.: Innovation – Consulting: Neue Wege für Personalanpassungen in der chemischen Industrie. Bochum 2001

Siebert, H.: Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin 2001

Mein Dank gilt Prof. J. Weinberg, Prof. Jörg Knoll sowie den Kolleginnen und Kollegen des Projekts QUEM für kritische Hinweise, Anregungen und Diskussionen. Die Verantwortung für den Inhalt trägt selbstverständlich der Autor.

Johannes Sauer

Aufgespürt

Nachdem die Beteiligung an formalisierter Weiterbildung in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen war, zeichnet sich im BSW 2000 erstmals seit 1985 wieder ein Rückgang der Weiterbildungsteilnahme ab. Vor allem die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung ist im Vergleich zu 1997 gesunken . . .

Das BSW 2000 belegt erneut die große Bedeutung des *informellen beruflichen Lernens*. Auch im Jahr 2000 liegt die Teilnahmequote in diesem Sektor wesentlich höher als die an formalisierter beruflicher Weiterbildung in Lehrgängen oder Kursen. Allerdings ist auch die Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung seit 1997 etwas zurückgegangen.

(Aus: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. BMBF STUDIE. Bonn 2001)

Formative Prozessbegleitung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird seit dem 1. Juli 2001 von einem Forschungsprojekt mit dem Titel „Formative Prozessbegleitung – Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur“ (FormPro) wissenschaftlich begleitet. Die Projektdurchführung liegt bei der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Organisations- und Wirtschaftspsychologie. Das Projekt unterstützt die Arbeit des vom Ministerium eingesetzten Kuratoriums und sichert die kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung der vielfältigen Prozesse im Verlauf des Programms.

Zur Entstehungsgeschichte

Seit Sommer 2000 wurde im Kuratorium des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer formativen Prozessbegleitung des Gesamtprogramms bzw. der darin durchzuführenden Projekte generell diskutiert. Der Antrag der LMU München zu einem Projekt „Formative Prozessbegleitung“ wurde am 30. Mai 2001 vom Kuratorium dem Ministerium zur Annahme vorgeschlagen. Das BMBF hat dieses Projekt zum 1.

Juli 2001 genehmigt. Das Projekt wird direkt vom Ministerium und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert und ist insofern unabhängig vom Programmmanagement QUEM, wobei für beide Seiten eine Kooperation selbstverständlich verpflichtend ist.

Ziele der Formativen Prozessbegleitung

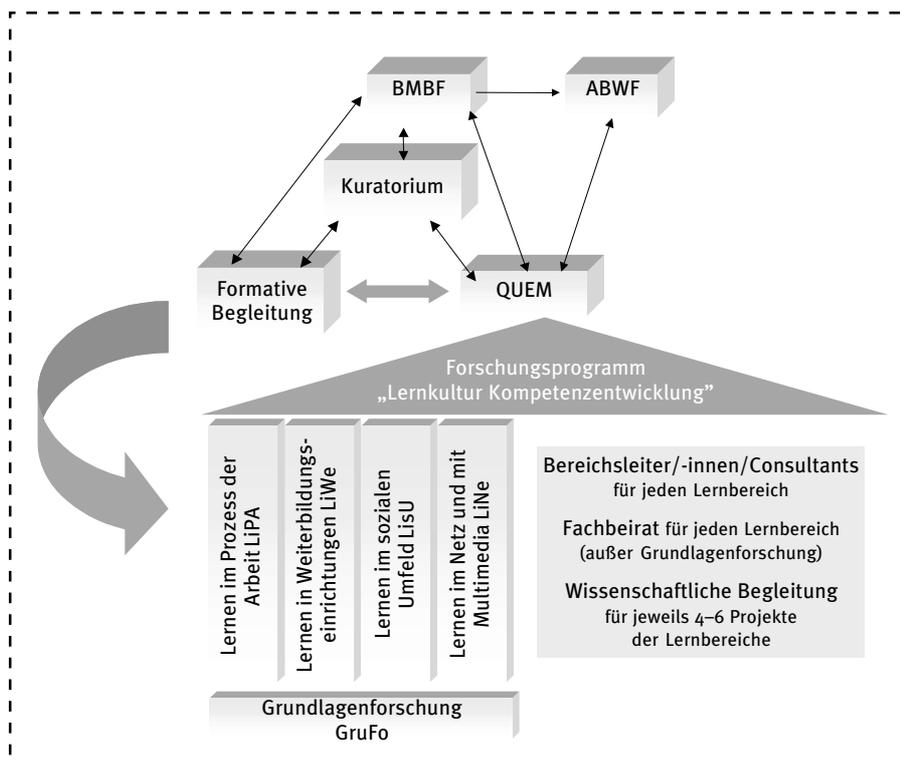
Ziel dieses Projekts ist zum einen die fortlaufende Optimierung der Realisation des Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ in den Phasen der Programmkonzeption, der Programmdurchführung und der Programmwirkungen durch Ergebnisdokumentation und Rückmeldung. Die Implementierung solcher Rückkoppelungsschleifen gewährleistet einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess und unterstützt damit sinnvoll und ergänzend die Zielerreichung des Programms.

Ziel dieses Projekts ist zum anderen die Systematisierung von Synergieeffekten und die Innovation des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ selbst. Durch kontinuierliche Kommunikation und Vernetzung sowohl aller am Programm Beteiligten, wie in Abbildung 1 dargestellt, als auch mit

außerhalb des Programms stehenden Personen, Institutionen und Feldern sollen Synergieeffekte nutzbar und neue Ideen generiert werden, die im weiteren Verlauf zu einer Programmoptimierung im Sinne einer selbst gesteuerten Erneuerung führen werden.

Zum Erreichen dieser Ziele versteht sich das Projekt „FormPro“ als ein unterstützendes System im Sinne einer konsensorientierten und integrationsfördernden Prozessberatung, die wissenschaftlichen Kriterien genügt. Diese Kriterien beinhalten das theoriegeleitete und empirisch fundierte Vorgehen, wobei nicht von einer „richtigen“ Theorie oder Methode ausgegangen wird, sondern von der für die jeweilige Fragestellung angemessenen. Dem Forschungsgegenstand entsprechend ist das wissenschaftliche Handeln zielorientiert (Optimierung des Gesamtprozesses), transparent und damit für die (Fach-) Öffentlichkeit überprüfbar zu gestalten.

Abbildung 1
Programmorganisation



Analog zu den Standards der Evaluation (Sanders, J. R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Opladen 2000) gelten auch für die "Formative Prozessbegleitung" die Standards der *Nützlichkeit* für Beteiligte und Betroffene, der *Durchführbarkeit* im Sinne der Minimierung störender Einflüsse der Begleitung auf den beobachteten Prozess, der *Korrektheit* im rechtlichen und ethischen Sinn bei der Durchführung und Erkenntnisverwertung und der *Genauigkeit* hinsichtlich der verwendeten Informationen, der Schlussfolgerungen und der Erkenntnis-Dokumentation (z. B. Unparteilichkeit).

Die wissenschaftlich fundierte systematische Begleitung ist dem entsprechend von persönlicher Integrität und Redlichkeit getragen und dem Respekt gegenüber den Menschen und der Verantwortlichkeit für das allgemeine und öffentliche Wohl verpflichtet.

Aufgaben und Rollen

Für die formative (gestaltende) Prozessbegleitung ergeben sich aufgrund der Komplexität des Gesamtprogramms eine Reihe von Aufgaben und je nach Aufgabe möglicherweise auch unterschiedliche Rollen. Die ablaufenden Prozesse der Programmkonzeption (BMBF, Kuratorium, Fachbeiräte, QUEM), der Programmdurchführung (QUEM, wissenschaftliche Begleitungen, Projekte) und des Ergebnistransfers (QUEM, wissenschaftliche Begleitungen, Projekte) sollen beobachtet und dokumentiert und die Zusammenfassung der Erfahrungen soll an die Beteiligten und Betroffenen zurückgemeldet werden. Je nach der Ebene im Forschungs- und Entwicklungsprogramm und auch nach der konkreten Problemlage werden von den wissenschaftlichen Mitarbeitern des Projekts "FormPro" unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen sein: So können in bestimmten Fällen aufgrund der gewonnenen Erfahrungen in einem Forschungsfeld oder Projekt Anregungen für neue Sichtweisen in anderen Bereichen sinnvoll sein (Katalysator-, Promotorfunktion); in anderen Fällen können die Beratung zu speziellen Fragen oder Problemen (Beraterfunktion), die Moderation von Diskussionsgruppen mit Beteiligten, aber auch mit externen Experten bei Informations- oder Interessensheterogenität (Moderatorenfunktion) und "last but not least" die wissenschaftliche Erforschung der ablaufenden Prozesse (Forscherfunktion) erforderlich sein. Bei der praktischen Arbeit werden sich diese Rollen wegen der Vielschichtigkeit der Aufgaben überschneiden. Zudem haben auch die Erwartungen der Beteiligten des Forschungs- und Entwicklungsprogramms einen maßgeblichen Einfluss auf die konkreten Rollendefinitionen.

Forschungsfragen

Die Forschungsfragen lassen sich aus den Projektzielen – Optimierung der Realisation des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" und Systematisierung von Synergieeffekten sowie die Schaffung von Innovation durch Vernetzung – ableiten. Die Forschungsaufgaben zur *Realisation des Forschungs-*

und Entwicklungsprogramms (vgl. Abbildung 2) orientieren sich an den Prozessphasen bei der Projektentwicklung, nämlich Entstehung, Durchführung und Ergebnistransfer.

Bei der Phase "Entstehung der Projekte" wird die Umsetzung der bisher formulierten Programmziele (vgl. QUEM-Bulletin 5'2000) in forschungsleitende Ausschreibungen und entsprechende Projekte zum Forschungsgegenstand. Da sich das Programm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" selbstreflexiv als lernendes System versteht, sind deshalb Veränderungen bei der Formulierung der Programmziele und in der Konsequenz daraus auch beim Gegenstand der Formativen Prozessbegleitung prinzipiell möglich.

Bei der Phase "Durchführung der Projekte" stehen die Lern- und Qualifizierungsmöglichkeiten für die an der Projektdurchführung beteiligten Personen im Mittelpunkt der Analyse. Diese können vom direkten Umfeld des Projekts abhängig sein, von den Prozessen innerhalb des Projektteams (soweit vorhanden), vom Austausch zwischen verschiedenen Projekten und vom Dialog zwischen Projekt und wissenschaftlicher Begleitung (soweit vorhanden). Das Projekt "FormPro" wird die von den Projekten berichteten Lernmöglichkeiten aus den verschiedenen Beziehungen zusammenfassen und als Anregung an alle prinzipiell betroffenen Bereiche und Projekte zurückmelden bzw. weitervermitteln (Rückkopplung für weitere Lernprozesse).

Hinsichtlich der Frage des "Transfers" sollen die Auswirkungen der Aktivitäten und Ergebnisse der Projekte sowohl auf die am For-

Abbildung 2

Realisation des Forschungs- und Entwicklungsprogramms

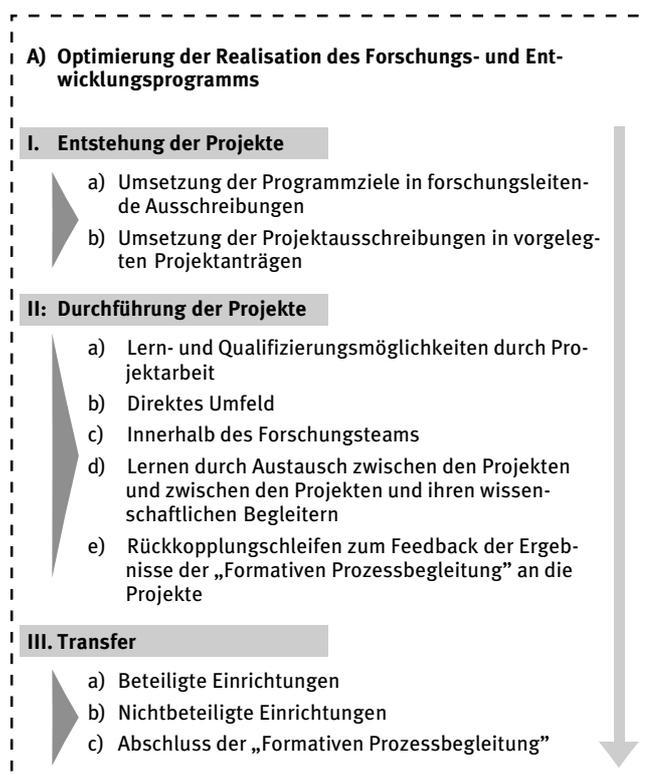
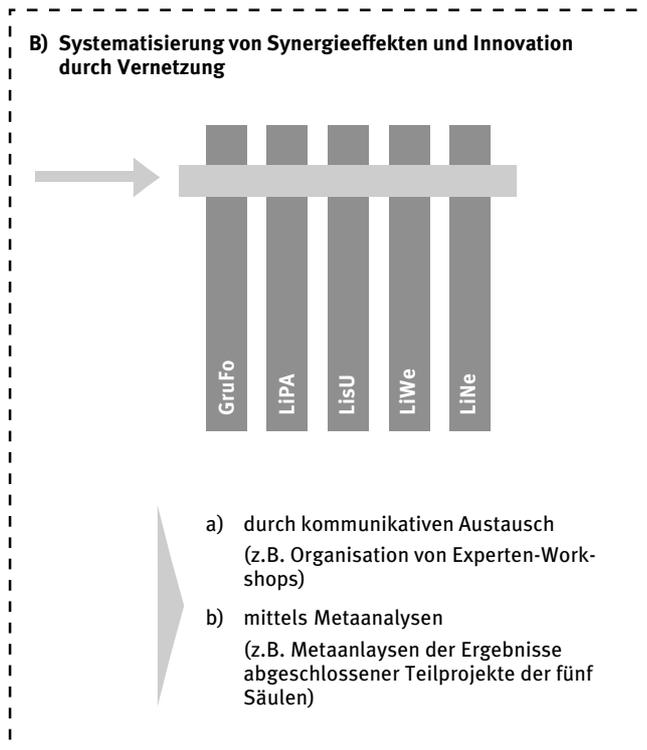


Abbildung 3

Systematisierung von Synergieeffekten und Innovation durch Vernetzung



schungs- und Entwicklungsprogramm unmittelbar beteiligten Betriebe / Einrichtungen / Regionen untersucht werden, als auch auf nicht beteiligte, die möglicherweise derartige Ideen oder Konzepte übernommen haben oder dies planen. Aus entsprechenden Ergebnissen könnten Aussagen über den betrieblichen, regionalen und gesellschaftlichen Nutzen des Forschungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" abgeleitet werden.

Bei dem Ziel *Systematisierung von Synergieeffekten und Innovation durch Vernetzung* geht es um eine themenbezogene Querverbindung der Lernbereiche (vgl. Abbildung 3), die über die institutionalisierte Kooperation im Programmmanagement QUEM hinausgeht. Geplant ist dazu in der nächsten Zeit die Organisation von Workshops zu den übergreifenden Themen "Forschungsprogrammmanagement" (unter Heranziehung externer Experten) und "Ziele und Visionen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms". Der zwei-

te Ansatz zur Systematisierung von Synergieeffekten liegt in der meta-analytischen Zusammenfassung der Projektergebnisse aus den verschiedenen Lernbereichen ("Säulen").

Kooperation mit den verschiedenen Ebenen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms

Zur Bewältigung seiner Aufgaben braucht das Projekt "Formative Prozessbegleitung" den Kontakt zu allen Ebenen des Programms, insbesondere zum Kuratorium, zu den Fachbeiräten, zu QUEM, zu den wissenschaftlichen Begleitungen bis hin zu den einzelnen Projekten vor Ort. Um dem Wirken des komplexen Forschungs- und Entwicklungsprogramms bis auf die Ebene der konkreten Projekte hin gerecht zu werden, sollen Projekte schriftlich befragt werden. Die Zusammenfassung der Projekterfahrungen wird in Form eines Rundbriefs oder als Publikation im QUEM-Bulletin an alle Projekte zurückgemeldet. Selbstverständlich können sich Projekte von sich aus an das Projekt "FormPro" wenden, um besonders positive oder auch negative Erfahrungen aus ihrer Projektarbeit mitzuteilen, die von allgemeinem Interesse für das Forschungs- und Entwicklungsprogramm sein könnten oder (vor allem bei negativen Erfahrungen) die mit Hilfe der Prozessbegleitung einer Problemlösung zugeführt werden können. Die Mitarbeiter des Projekts "Formative Prozessbegleitung" haben im Rahmen ihrer zeitlichen Möglichkeiten für alles "ein offenes Ohr", das zu einem besseren Gelingen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" beitragen kann.

Unsere Ansprechadresse:

Ludwig-Maximilians-Universität München
Department für Psychologie
Organisations- und Wirtschaftspsychologie
Projekt "Formative Prozessbegleitung"
Leopoldstr. 13, 80802 München
Tel.: 089/2180-6359, Fax: 089/2180-63734
E-Mail: formpro.lernkultur@psy.uni-muenchen.de
Projektleiter PD Dr. Ulf Peltzer (Dipl.-Psych.), Petra R. Gotzler (Dipl.-Psych.) und Dr. Rafaela Kraus (Dipl.-Kauffrau)

Ulf Peltzer

Erneut dräut Lämpels Zeigefinger

Zur Rettung des informellen und des Alltagslernens vor manchen ihrer Verfechter

In der konzeptionellen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion treten zeitweise einzelne Begriffe in den Vordergrund. Da bleiben sie eine Weile. Dann versinken sie wieder in die Stichwortkataloge. Gegenwärtig sind das „Informelles Lernen“ und „Alltagslernen“. Um welche Wörter es sich handelt und wie darauf reagiert wird, hat mit aktuellen Konstellationen und Konjunkturen zu tun, mit Erfahrungen und Traditionen, manchmal auch mit – mehr oder weniger bewussten – Absichten und Zielvorstellungen. Das Problem liegt darin, dass die prinzipielle *Kontextbezogenheit* der jeweiligen Begründungsfiguren für Handeln und Modellentwicklung in *Kontextabhängigkeit* kippen kann. Es wird abgebildet, was „gerade läuft“. Solche Reflexe sind u. a. an der nahezu rituell erscheinenden Verwendung bestimmter Wortfolgen ablesbar, z. B. „wachsende Bedeutung lebenslangen Lernens“, „steigende Lernanforderungen“ usw. Wenn man sich vergegenwärtigt, wie lange solche Formulierungen schon gebraucht werden, dann müsste die Bedeutung des Lernens mittlerweile ins Unermessliche gewachsen und die Spitze der gestiegenen Lernanforderungen gar nicht mehr sichtbar sein ...

Um nun tatsächlich eine *Begriffsklärung* anzustoßen, bedarf es wissenssoziologischer und ideologiekritischer Überlegungen zu Begründungsfiguren der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, aber auch zu neueren Zielvorgaben, die auf Selbstbestimmung der Teilnehmenden gerichtet sind. Hier ist aufzuhellen, welche Orientierungen sich damit verbinden bzw. dadurch vermittelt werden sollen und wie diese expliziten Botschaften und ihre impliziten Gehalte zueinander stehen.

1 „Informelles Lernen“

Dem informellen Lernen gilt wachsende Aufmerksamkeit. Nicht zuletzt deswegen wird seine Verbreitung registriert und seine Bedeutung hervorgehoben. So verweist das „Berichtssystem Weiterbildung VII“ auf den steigenden Umfang und den weiten Erreckungsbereich informeller beruflicher Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000, S. 186-198). Unter „informellem Lernen“ ist nach gängigem Verständnis ein Lernen zu verstehen, „das nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebens-tätigkeiten herausgelösten besonderen Bildungsveranstaltungen, sondern ungeregelt im Lebenszusammenhang stattfindet“ (Dohmen 1996, S. 29). Es geschieht „offen“ und in „akuten Aufgaben und Herausforderungen in wechselnden Arbeits- und Lebenssituationen“ (Dohmen 1996, S. 30). In Abgrenzung dazu werden als eigene Lernformen bzw. Begriffe genannt:

- „formelles Lernen“: „nach festgelegten Ordnungen und Vor-

schriften geregeltes Lernen“ (Dohmen 1996, S. 29) bzw. planmäßiges Lernen „in besonderen Bildungsveranstaltungen“ (Dohmen 1996, S. 30), zusammengefasst als „das planmäßige institutionalisierte ‚formelle‘ Lernen“ (Dohmen 1996, S. 30);

- „formales Lernen“: abschluss-bezogenes Lernen; dementsprechend „nicht-formales“ als nicht abschluss-bezogenes Lernen (Dohmen 1996, S. 30).

Unaufgeklärte Begriffsbindungen

Die genannten Begriffsbeschreibungen geschehen mit der Absicht, die „Fixierung auf das planmäßige institutionalisierte ‚formelle‘ Lernen aufzubrechen und das weite Feld des offenen, praxisnahen, nicht curricular festgelegten ‚informellen‘ Lernens in eine umfassende Kompetenzentwicklungsstrategie einzubeziehen“ (Dohmen 1996, S. 30). Dieser Absicht ist dem Wortlaut nach zuzustimmen. Allerdings fällt auf, dass „informell“ gleichgesetzt wird mit nicht-planmäßig und nicht-institutionell; „außerhalb herkömmlicher Bildungsinstitutionen“ nennt dies der integrierte Abschlussbericht der Delphi-Studie (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998c, S. 54). Dieser implizite Gehalt wird unterstrichen durch die explizite Zuschreibung der Eigenschaft „ungeregelt“. Informelles Lernen wird also sprachlich mit negativen Kennzeichnungen versehen. Es erscheint damit als ein *defizienter Modus* des Lernens. Das wiederum hat die innere Sachlogik, nach einem Ausgleich des „Mangels“ zu fragen und zu suchen. Verwandt mit dieser Aussagestruktur ist die Annahme, dass selbst gesteuertes Lernen instabil sei und deshalb unterstützungsbedürftig gerade für „lernunerfahrene Personengruppen“ (so die Delphi-Studie, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998c, S. 70).

An dieser Stelle mag der Einwand erhoben werden, dass die positive Absicht ja formuliert werde. Genau *das* ist nun die Funktion von Ideologiekritik: zu prüfen, wie sich der Wortbestand von Aussagen zu deren innerer Struktur verhält und ob hier ein Widerspruch zu Tage tritt. In diesem Fall liegt er darin, dass die „Fixierung auf das planmäßige institutionalisierte ... Lernen“ aufgebrochen werden solle, sie jedoch als Hintergrundannahme faktisch erhalten bleibt: Dadurch, dass das informelle Lernen als defizienter Modus gegenüber dem planmäßig-institutionellen Lernen gekennzeichnet ist, bleibt letztgenanntes Lernen weiterhin innerer Bezugspunkt zur Begriffs- und Inhaltsbestimmung für informelles Lernen.

Folgen unaufgeklärter Begriffsbindungen

Negative Begriffskennzeichnungen haben, wie schon erwähnt, die Tendenz, nach einem Ausgleich des „Mangels“ suchen zu lassen.

So kommt es zu einer forcierten Beschäftigung mit der Frage, wie das informelle Lernen in seiner Leistungsfähigkeit dem „planmäßigen“ und „geregelten“ Lernen angeglichen werden könne. Es wird damit aufs Neue in die Reichweite geplanten und organisierten institutionellen Lernens gerückt. Auch wenn dies nach Wortbestand der Aussagen nicht angestrebt sei, fördert der Kontext des oben zitierten Begriffsverständnisses und seine entsprechende Verwertbarkeit diese Tendenz. Damit werden Eigenständigkeit und Eigenwert des informellen Lernens unterlaufen. Das ist dann die Stelle, an der Wilhelm Buschs Lehrer Lämpel, mittlerweile zu Briefmarken-Ehren gekommen, aufs Neue seinen Zeigefinger hebt ...

In der Praxis begrenzt die Gleichsetzung von informellem mit nicht-institutionellem Lernen die Wahrnehmung und das Verstehen informeller Lernvorgänge, die *inmitten von geplant-institutionellem Lernen* stattfinden. Diese sind oftmals sehr nachhaltig und werden von Teilnehmenden z. T. ganz bewusst angestrebt (z. B. die individuelle, vom „formellen“ Lernprogramm nicht geplante Erfahrung eines Teilnehmers, durch Übernahme einer Präsentationsaufgabe im Seminar sich selber als artikulationsfähig zu erleben, was wiederum Anlass gibt, weitere Situationen dieser Art als individuelles Training zu suchen).

Die innere Unabgeklärtheit des Begriffsverständnisses führt außerdem zu Ungereimtheiten im Zusammenhang mit der empirischen Erfassung informellen Lernens. So wird im Berichtssystem Weiterbildung VII „informelle berufliche Weiterbildung“ durch so unterschiedliche Antwortvorgaben operationalisiert wie „(B) Teilnahme an kurzzeitigen Veranstaltungen wie z. B. Vorträgen oder Halbtagesseminaren“, „(D) Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz oder in der Freizeit“, „(E) Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit mit Hilfe von Medien ...“ oder „(I) Lesen von berufsbezogenen Fach- und Sachbüchern...“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000, S. 187 f.). Im Blick auf (B) liegt der Unterschied zum formellen Lernen anscheinend in der Kennzeichnung „kurzzeitig“; im Blick auf (E) ist eine gewisse Planmäßigkeit nötig, der Definition nach (siehe oben) aber gar nicht gegeben.

Zur Neuformulierung des Begriffs „informelles Lernen“

Angesichts der terminologischen Schwierigkeiten erscheint es sinnvoll, bei der Begriffsbestimmung von informellem Lernen den inneren Bezug auf „Institution“ und „Regelung“ zu verlassen. Damit entfallen die Gleichsetzungen „nicht-institutionalisiert“ = *informell* und „institutionalisiert“ = *formell* sowie „ungeregelt“ = *informell* und „geregelt“ = *formell*. Zugleich wird die Identifizierung von „geregeltem“ mit „institutionalisiertem“ Lernen aufgehoben, die sich aus der Gleichsetzung je beider mit „formellem Lernen“ ergibt. Sie übersieht nämlich, dass auch das nicht-institutionalisierte Lernen z. B. im Rahmen von Selbstorganisation durchaus *geregelt* ablaufen kann und dass die Betroffenen hierbei außerdem noch lernen, solche Regeln selber zu finden, zu prüfen und zu variieren.

Wie lässt sich nun der Begriff tatsächlich als Ausdruck für ein *Leitkonzept zur Stärkung und Wertschätzung des Lernens im weiten Raum der wechselnden Lebenssituationen* verwenden? Hierzu empfiehlt es sich, informelles Lernen grundsätzlich zu verstehen als *eine* Prozessform der Veränderung im Wissen, Können, Verhalten und in Einstellungen, die von der Person bewusst als „Lernen“ wahrgenommen wird. Damit vollzieht sich zugleich eine Abgrenzung gegenüber vor- bis unbewussten Veränderungen der Person durch Übernahme, Prägung, Sichanpassen usw. als Ergebnis von direkten und indirekten Interaktionen (= in anderen Zusammenhängen als „funktionale Erziehung“ bezeichnet, angemessener aber unter „Sozialisation“ zu fassen). Auf dieser Grundlage wird außerdem vorgeschlagen, für informelles Lernen die Bezugspunkte der Begriffsbestimmung zu ändern, d. h. „Institution“ und „Regelung“ als Merkmalsdimensionen zu ersetzen durch

- „Ereignis“ in den Ausprägungen „*ereignishaft-aktuell*“ = *informell* und „*situationsüberschreitend-perspektivisch*“ = *formell* sowie
- „Planung“ in den Ausprägungen „*ungeplant*“ = *informell* und „*geplant*“ = *formell*.

Unter informellem Lernen ist demnach ein Prozess der Veränderung zu verstehen, der von der Person als eigenes Lernen wahrgenom-

Abbildung 1

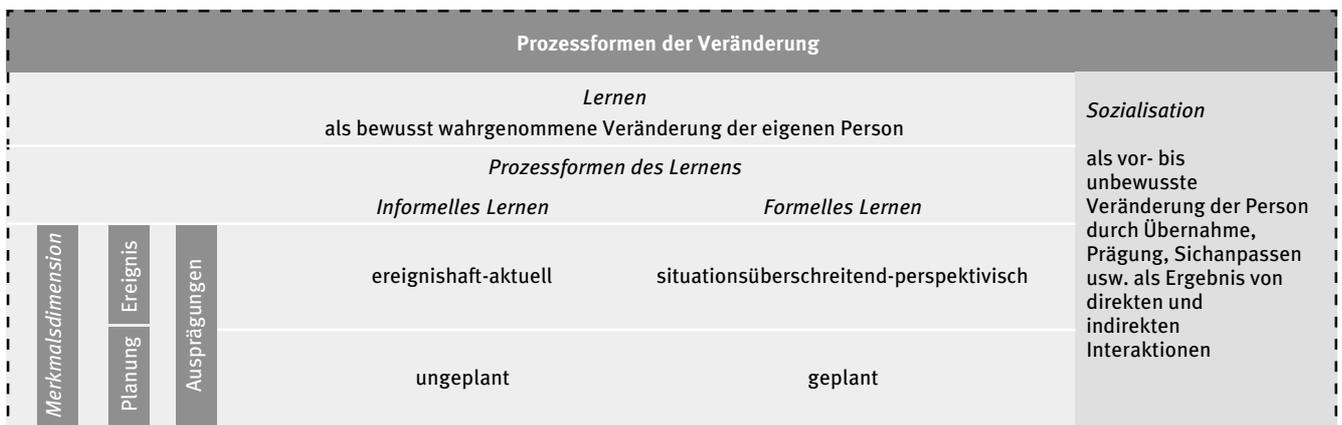
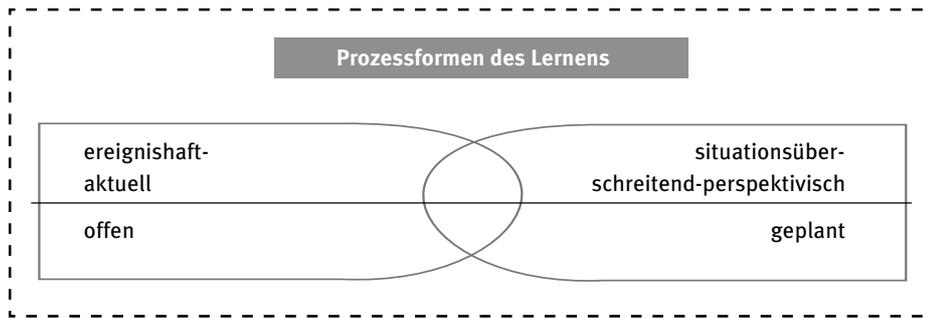


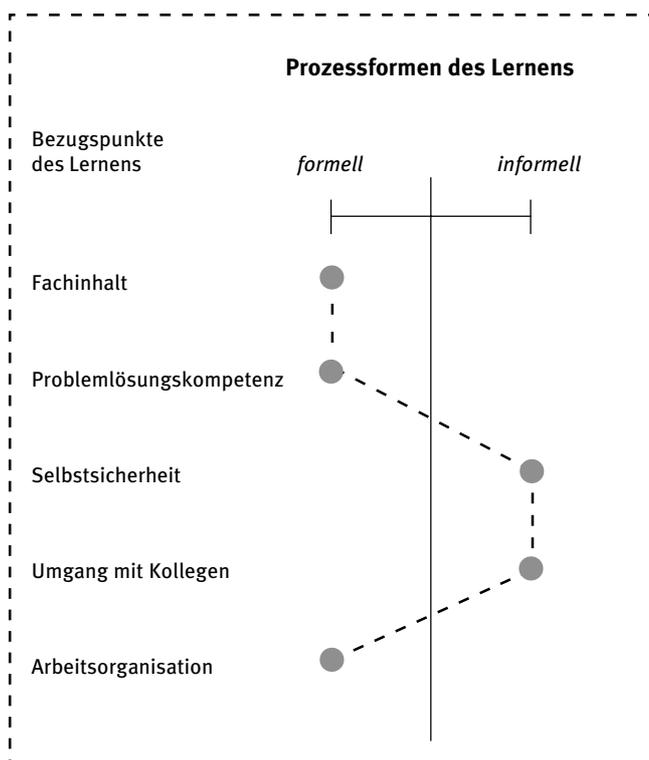
Abbildung 2



men wird, das sich in der aktuellen Lebenssituation ereignet und das ungeplant ist in Beginn, Ausrichtung, Ergebnis und Ende. Diese Begriffsbestimmung lässt sich auch als erweitertes Portfolio veranschaulichen (vgl. Abbildung 1).

Das Verständnis von informellem Lernen als eigenständige Prozessform eröffnet die Möglichkeit zu einer differenzierteren und angemesseneren Sicht von Geschehnissen und Erfahrungen. So lassen sich z. B. in einer Weiterbildungsveranstaltung für verschiedene Bezugspunkte des Lernens die geplanten, situationsüberschreitend-perspektivisch angelegten = *formellen* Lernsituationen (Aneignung von Fachinhalten, Erwerb von Problemlösungskompetenz, Korrektur von Einstellungen) ebenso identifizieren und in ihrem Eigenwert würdigen wie jene mit offener, ereignishaft-aktueller = *informeller* Charakteristik (z. B. die Entwicklung von Selbstsicherheit durch spontane Übernahme einer Präsentationsaufgabe im Plenum).

Abbildung 3



Werden diese Prozessformen als ganzheitliche Dimensionen verstanden, zeigt sich, dass sie einander überlappen können (vgl. Abbildung 2).

Das Verständnis der Prozessformen als graduelle Ausprägungen auf einer polar angelegten Skala von „formell“ bis „informell“ gestattet es, für einzelne Bezugspunkte des Lernens die je eigene Positionierung festzustellen und ggf. auch zu unterstützen (vgl. Abbildung 3).

Hier legen sich empirische Untersuchungen nahe. Allerdings müssen zu diesem Zweck die relativen Ausprägungsgrade auf der Skala näher beschrieben werden. Dies wiederum verlangt die Bestimmung von einzelnen Indikatoren.

Der Gewinn dieser Unterscheidungs- und Zuordnungsmöglichkeiten aufgrund geklärter Begrifflichkeit liegt darin, die Zusammenhänge von formellem und informellem Lernen wahrnehmen und ggf. berücksichtigen zu können. Das betrifft die gegenseitige Unterstützung. Das gilt aber auch für die wechselseitige Behinderung. Letzteres reicht bis hin zur Infragestellung dessen, was im Formellen beabsichtigt wird, durch das tatsächliche Geschehen im Informellen – z. B. ein Arrangement, in welchem unternehmerisches Denken und Handeln durch eine informationsorientierte Lehrgangsgestaltung „vermittelt“ werden soll, die keine Lernerfahrung in Richtung „Einfälle entwickeln“, „eigene Stärken nutzen“ usw. zulässt.

Der Gewinn dieser Unterscheidungs- und Zuordnungsmöglichkeiten aufgrund geklärter Begrifflichkeit liegt darin, die Zusammenhänge von formellem und informellem Lernen wahrnehmen und ggf. berücksichtigen zu können. Das betrifft die gegenseitige Unterstützung. Das gilt aber auch für die wechselseitige Behinderung. Letzteres reicht bis hin zur Infragestellung dessen, was im Formellen beabsichtigt wird, durch das tatsächliche Geschehen im Informellen – z. B. ein Arrangement, in welchem unternehmerisches Denken und Handeln durch eine informationsorientierte Lehrgangsgestaltung „vermittelt“ werden soll, die keine Lernerfahrung in Richtung „Einfälle entwickeln“, „eigene Stärken nutzen“ usw. zulässt.

Gesichtspunkte zur Forschung

Vor dem Hintergrund der eben entwickelten Begriffsklärungen erscheint es plausibel, von einer weiten Verbreitung informellen Lernens auszugehen. Dennoch ist die empirische Basis für solche Aussagen wenig ausgeprägt. Das liegt vor allem auch an forschungsmethodischen Schwierigkeiten. Streng genommen, beziehen sich entsprechende Aussagewerte nicht auf das Vorhandensein von informellem Lernen, sondern auf die Häufigkeit von Aussagen zu entsprechenden Vorgaben etwa in einer schriftlichen Befragung, d. h. auf die Häufigkeit von Einschätzungen. Der Rückschluss von (Selbst-)Einschätzungen auf „tatsächliches“ Verhalten stellt immer eine Interpretation dar. (Auch wenn es banal erscheinen mag, sei darauf hingewiesen, dass eine entsprechende Problematik bei jeglicher Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsstatistik besteht: So werden letztlich nur Teilnahmefälle gezählt und nicht „Lernfälle“ oder „Bildungsfälle“...) Angesichts dieser prinzipiellen methodologischen Problematik empfiehlt es sich, auf der Grundlage der hier entworfenen Begrifflichkeit zusätzlich zu repräsentativen Befragungen weitere Erhebungsverfahren zu entwickeln und einzubeziehen, die ein belastbares experimentelles Forschungsdesign aufweisen, z. B. Längsschnittuntersuchungen zu Lernverläufen mit Eingangs-

und Ausgangskontrollen oder „Lernfall“-Studien mit Einzelnen und Gruppen in unterschiedlichen Kontexten (Unternehmen, Verein, Behörde) unter Einbeziehung von Selbst- und Fremdeinschätzungen.

2 Alltagslernen

Alltagslernen meint zum einen das Lernen *im* Alltag, d. h. *innerhalb* der Ereignisse, Herausforderungen, Fragestellungen usw., wie sie im Fluss des Lebens geschehen und bewältigt werden. Es meint zum anderen das Lernen *am* Alltag, d. h. ein Lernen *anhand* der Ereignisse, Herausforderungen, Fragestellungen usw., die auf die Person in ihrer Lebensführung zukommen, aufgenommen und verarbeitet werden. Beide Aspekte werden in den gängigen Definitionen zusammengeschaut (vgl. Dohmen 1996, S. 40). Näheres Hinsehen macht jedoch deutlich, dass es sich um zwei unterschiedliche Bezugspunkte für die Füllung des Begriffs handelt.

Lernen *im* Alltag

Lernen *im* Alltag hebt auf den Kontext ab, *innerhalb* dessen gelernt wird. Dieses Gefüge von Situationen und Gegebenheiten kann sehr umfassend verstanden werden. „Alltag“ meint dann alle Lebensbereiche Tag für Tag – vom Privaten und Familiären über Erwerbstätigkeit und Freizeit bis hin zur Weiterbildung. Es gibt keinen sachlogischen Unterschied, wonach etwas dazu gehört und etwas anderes nicht. Je nach persönlichen Gegebenheiten kann hierin Lernen durchaus inbegriffen sein: etwa, wenn jemand Woche für Woche zu einem Gesprächskreis geht, der die Stadtteilentwicklung voranbringen will; oder wenn jemand ein Jahr lang einen Vollzeitlehrgang besucht, wo acht Stunden lang Anwesenheitspflicht besteht; oder wenn sich jemand nach einer Kur auferlegt, das Erlernte nun in die alltägliche Lebensführung zu integrieren.

Die kontextuelle Begriffsbestimmung von Alltagslernen macht aufmerksam

- auf die alltäglichen *Orte* (der Bahnhof, die Einkaufspassage, das Wartezimmer, die Straßenbahn, der Behördenflur, der Stadtbrunnen, die Montagehalle, die Apotheke, das Büro), die durch Sehen, Hören, Aufnehmen, Reagieren, eigene Einfälle usw. zu Lernorten werden können und die häufig auch Plattform für milieuüberschreitende Begegnungen sind („Kneipe“, „Sportplatz“, „Autobus“, „Messe“); sowie
- auf die alltäglichen *Bedingungen*, die für das Lernen bedeutsam sind (häusliche Atmosphäre, Familienangehörige, Fahrzeiten, Arbeitsplatz im Unternehmen, Arbeitsabläufe und -gewohnheiten, Kollegen, Hilfsmittel usw.).

Lernen *am* Alltag

Die Leistungsfähigkeit der bis jetzt skizzierten Begriffsverwendung von Alltagslernen besteht darin, an die *generelle und vielfältige Einbindung des Lernens ins Leben* zu erinnern. Darin wird aber zugleich eine gewisse Leistungsgrenze gesehen, indem die Bestim-

mung von Inhalt und Richtung des Lernens offen bleibt. Deshalb wird eine inhaltliche Dimension eingeführt. Sie deutet sich an, wenn Alltagslernen stärker auf spezielle Lebensbereiche und -situationen bezogen wird, innerhalb derer es geschieht, etwa im Sinne von „Alltagsaufgaben und -probleme[n]“ in einem „relativ begrenzte[n] Erfahrungsfeld“ (Dohmen 1996, S. 40, [von mir erg.]). Welche Problem- und Themenfelder das sind, wird allerdings nicht gesagt. Da dem „relativ begrenzte[n]“ Erfahrungsfeld ... entsprechend begrenzte Lernprozesse“ zugeordnet (Dohmen 1996, S. 40) sowie „Krisen und Umbrüche im Alltag“ als „besonders wirksame Lernanlässe“ benannt werden (Dohmen 1996, S. 40), ist zu vermuten, dass hier mit „Alltag“ persönlich-informelle Lebenssituationen gemeint sind, also der Plausch beim Zigarettenholen oder der Einkauf oder Fernsehabend, aber auch zugespitztere Ereignisse wie der Auszug der mündig gewordenen Tochter oder das Kündigungsschreiben des Hauseigentümers.

Eine solche Begriffsverwendung macht auf die Lernhaltigkeit des sog. „Privaten“ aufmerksam. Allerdings wird diese Eingrenzung des Lernens im Alltag vielen anderen alltäglichen Situationen und Orten gerade auch im Bereich von Arbeit, Massenkommunikation, Nachbarschaft, kommunalem Leben usw. nicht gerecht. Alltagslernen findet sich dann in den Bereich des rein Privaten gerückt und noch dazu als unzureichend gekennzeichnet (Dohmen 1996, S. 40 f.) – also wiederum als ein defizienter Modus wie schon beim informellen Lernen (siehe oben).

Mit Lernen *am* Alltag ist sinnvollerweise der gesamte alltägliche Lebensvollzug als inhaltlich akzentuiertes Reservoir für Erwerb und Veränderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen angesprochen. Eine derartige Begriffsverwendung von Alltagslernen folgt aus einem *tatsächlichen Perspektivwechsel* auf die Seite der Erwachsenen. Diese erfahren, begreifen und gestalten nämlich Leben und Lernen häufig als *ein* ganzheitliches Geschehen, das nicht nach fachwissenschaftlichen Systematiken, geschweige denn nach Stoffplänen strukturiert ist und doch zu durchaus stimmigen, tragfähigen Ergebnissen kommt.

3 Zur Verbindung von Alltagslernen und informellem Lernen

Alltags- und informelles Lernen werden hier begrifflich getrennt. Es handelt sich nämlich um verschiedene Akzente der Sichtweise und des Zugangs mit je eigenem Ertrag:

- *Alltagslernen* richtet das Augenmerk auf Kontext und Inhalt von Lernen (die Bedeutsamkeit von Lebensvollzügen sowohl als Raum und Rahmen, aber auch als Gegenstand und „Material“ von Lernen).
- *Informelles und formelles Lernen* heben ab auf den Prozesscharakter des Lernens (die Merkmalsdimensionen „Ereignis“ und „Planung“, wonach als *informell* ein Lernen gilt, das ereignishaft-situativ und offen in der Fülle der Lebenssituatio-

nen stattfindet, als *formell* (hingegen ein Lernen, das situations-überschreitend-perspektivisch und geplant angelegt ist).

Demnach findet sich informelles Lernen in individuell-privaten Lernarrangements ebenso wie in arbeitsintegrierten, institutionell-geplanten, selbst gesteuerten und selbst organisierten. Alltagslernen ist also in vielen Fällen *zugleich* informelles Lernen. Allerdings geht es darin nicht auf. Es gibt durchaus auch formelles, also situations-überschreitend-perspektivisch angelegtes und geplantes Lernen, das stattfindet

- im Alltag (vgl. etwa das Training einer Software-Anwendung nach Feierabend zu Hause oder der Gesprächskreis zur Stadtteilentwicklung nach Feierabend oder begleitendes E-Learning am Arbeitsplatz) und
- am Alltag (z. B. die Wahl eines Check-in-Automaten am Flughafen, bei dem ein Mitarbeiter postiert ist, um die neuartige Bedienungsweise zu erklären, statt eines Automaten ohne persönliche Anleitung nebenan, oder die bewusste Übernahme von Kenntnissen, die jemand aus einer Fachzeitschrift entnommen hat, durch die Kollegen).

Alltagslernen und informelles bzw. formelles Lernen können sich somit überschichten und durchdringen (vgl. Abbildung 4).

Die *Überschichtungen von Alltag und informellem Lernen* gibt es im Freizeitbereich ebenso wie im beruflichen Kontext. Dies kann sich bis zum *alltäglich-formellen Lernen in eigener Regie* ausweiten:

„Lernen am Arbeitsplatz hat einmal die Dimension Learning by Doing, neue Aufgaben, neue Themen, die ich anpacken muss und aus Erfahrung lerne, zum anderen heißt es aber auch, im Umgang mit neuen Sachen zu lernen, z. B. ich muss mit Word arbeiten und

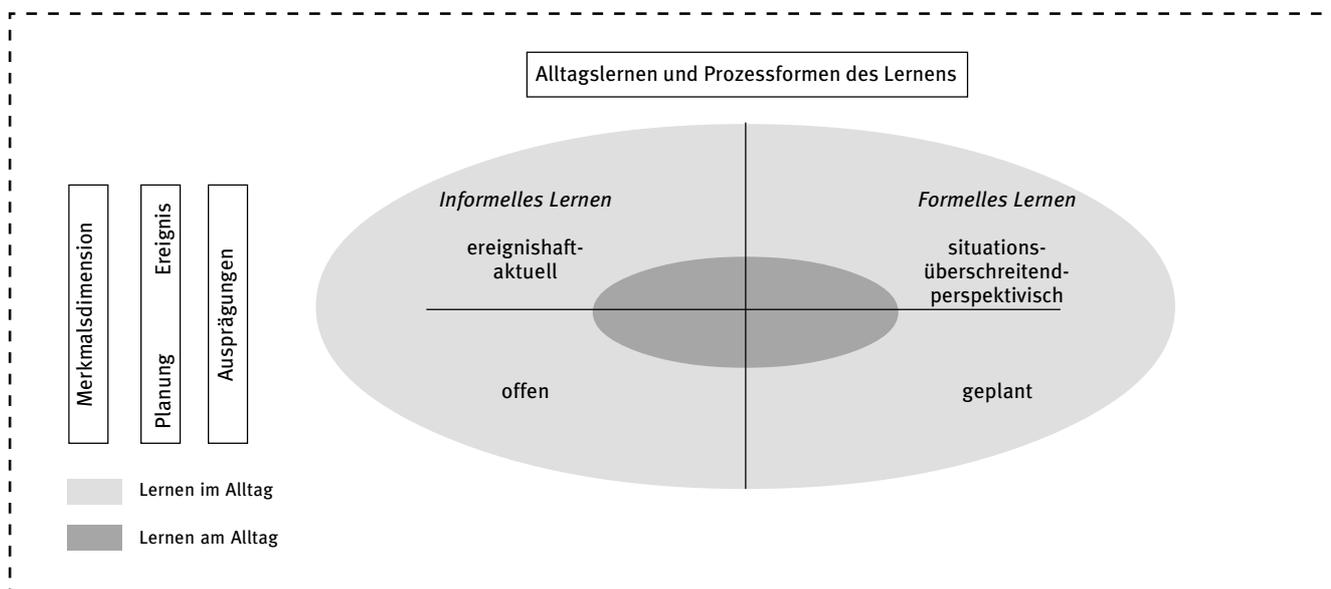
stelle fest, dass ich es an einigen Stellen noch nicht so kann, wie ich es mir vorstelle, ich greife dann auf ein Lernpaket zurück, klicke mir das kurz an und kann es dann gleich umsetzen. Das ist Lernen am Arbeitsplatz für mich... Das ist an allen (erg.: Arbeitsplätzen) möglich. Es fällt mir keiner ein, wo es nicht möglich ist. Das sieht zwar je nach Arbeitsplatz unterschiedlich aus, weil es mit der konkreten Tätigkeit zu tun hat, die ich ausübe, und wenn ich auf Probleme stoße, dann ist es möglich. Es gibt da für mich keine Ausnahmen. Es gibt keine Arbeitsplätze, wo es keinen Sinn macht.“ (Unternehmensvertreter aus der Automatisierungstechnik, in: Hartmann 2001, S. B-4 / Z. 19-29)

Damit wird zugleich die bereits erwähnte, im „Berichtssystem Weiterbildung VII“ reflektierte und fortgeschriebene Dichotomisierung zwischen „Lernen“ und „Arbeiten“ hinfällig. Es erscheint eher angemessen, von einer wechselseitigen Integration auszugehen.

Allerdings bietet das Eingebundensein des Lernens in den Alltag keine Gewähr, dass es stets „Spaß macht“ und immer gelingt. Je mehr die Situation dazu nötigt, Gewohntes aufzugeben und Neues zu entwickeln, desto stärker kann die Tendenz zunehmen, dies gerade nicht zu tun. Damit sind „Lernwiderstände“ angesprochen. Sie treten empirisch nachweisbar durchaus auch bei Unternehmern auf (vgl. Hartmann 2001) – eine kaum wahrgenommene und diskutierte Herausforderung für das Alltags- und informelle Lernen im Prozess der Arbeit. Sie ist so interessant, dass sie einer eigenen Erörterung wert ist, um nicht unversehens in Lämpel'scher Manier aufs neue den Zeigefinger zu heben ...

(Bei dem Text handelt es sich um überarbeitete Auszüge aus Knoll, J.: Alltagslernen, informelles Lernen und mögliche Unterstützungsweisen – Zur Bearbeitung und Erschließung eines Themenfeldes mit Hypothesenbildung. Studie für QUEM, Leipzig/Berlin 2000, Mskr.)

Abbildung 4



Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998 – „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Endbericht. Basel 1998 a (An- und Abführung im Orig.)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998 – „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. München 1998 b (An- und Abführung im Orig.)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998 – „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Integrierter Abschlußbericht. München/Basel 1998 c (An- und Abführung im Orig.)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten – Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn 1999

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996

Elsen, S. u. a.: Aus der Not geboren: Die Genossenschaft Am Beutelweg. In: Elsen, S. u. a. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft. Neuwied-Kriftel 2000, S. 261-291

Evers, N.: Langzeitarbeitslosigkeit und Weiterbildung – Studien zum Aspekt Motivation. Magisterarbeit, eingereicht beim Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 2000 (unveröff. Mskr.). Darin S. 62-116 die qualitative Analyse und im Anhang A 23 die Transkription von 5 Interviews mit Langzeitarbeitslosen.

Hartmann, S.: Neue Medien und betriebliche Weiterbildung – Studien zu ausgewählten Aspekten. Magisterarbeit, eingereicht beim Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 2001 (unveröff. Mskr.). Darin S. 46-74 die qualitative Analyse und S. A 6 – B 23 die Transkription von 14 Interviews mit Unternehmensvertretern bzw. -vertreterinnen.

Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität – Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989

Knoll, J.: Didaktische Aspekte zur Praxis selbstorganisierten Lernens. In: Hollenstein E. u. a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn/Frankfurt 1990, S. 62-82

Knoll, J.: „Möglichkeitsräume“ – Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold, R.; Knoll, J.; Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg 1999, S. 17-27

Knoll, J.: Wer ist das Selbst? Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Frankfurt am Main 2001, S. 201-213

Jörg Knoll

Unsere Autoren

Thomas Hardwig, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen

Prof. Dr. Volker Heyse, Trainingszentrum für Personalentwicklung, Regensburg

Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik

PD Dr. Ulf Peltzer, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Psychologie

Dipl.-Volkswirt Johannes Sauer, Leiter des Referats „Berufliche Kompetenzentwicklung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

QUEM-BULLETIN

Jg. 2002, Heft 2

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

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

Verleger: Dr. Manfred Herrmann

Redaktion: Gabriele Kossack

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10402 Berlin

Tel.: 0 30 / 42 187 515, Fax: 0 30 / 42 187 305

E-Mail: kossack@abwf.de

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

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

Der *KompetenzentwicklungsDIALOG* als ein Beitrag zum betrieblichen Wissensmanagement

Einleitung

Im Projekt „*Personal- und Organisationsentwicklung in Best-Practice-Betrieben*“ (Es handelt sich hierbei um ein Teilprojekt im Programmfeld „*Lernen im Prozess der Arbeit*“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „*Lernkultur Kompetenzentwicklung*“ – vgl. QUEM-Bulletin 5/2000.) wurde der *KompetenzentwicklungsDIALOG* als Methode zur verbesserten Steuerung betrieblicher Vorhaben zur Kompetenzentwicklung erarbeitet. Damit reagierten wir sowohl auf die praktischen Schwierigkeiten, die in Unternehmen bei der Durchführung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu beobachten waren (Baethge-Kinsky/Hardwig 2000), als auch auf einen im Erfahrungstransfer des Programmfelds „*Lernen im Prozess der Arbeit*“ (LiPA) von Betrieben verstärkt artikulierten Bedarf. Um Prozesse der Kompetenzentwicklung dauerhaft zu stabilisieren, müssen die Unternehmen über effiziente und beherrschbare Methoden der Steuerung der Entwicklungsprozesse verfügen. Der vorliegende Beitrag stellt eine solche Methode als praktikierbares Verfahren des betrieblichen Wissensmanagements vor.

Problemstellung

Die veränderten Handlungsbedingungen von Unternehmen, die gegenwärtig mit der Zeitdiagnose „Wissengesellschaft“ beschrieben werden, haben für die betriebliche Praxis mindestens zwei Konsequenzen:

1. Die Arbeit in Industrie und Dienstleistungen verändert sich: Der Anteil an neuem Wissen, das die Beschäftigten für die effiziente Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben ständig aufnehmen und umsetzen müssen, nimmt nach allgemeiner Einschätzung zu. Dies entwertet jene durch Ausbildung und durch langjährige Erfahrung erworbenen Wissensbestände und fordert in zunehmendem Maße das ständige, aktive Lernen während der Arbeit. Eine Trennung von Zeiten und Orten des Lernens von Zeiten und Orten des Arbeitens gilt zunehmend als problematisch. Die Unternehmen stehen vor der Aufgabe, angemessene Formen des Lernens im Prozess der Arbeit zu entwickeln und umzusetzen.
2. Laufende Veränderungen ihrer Wettbewerbsbedingungen zwingen Unternehmen dazu, ein Optimum an organisationalem Wissen oder an „systemischer Expertise“ (Willke) zu entwickeln, um auf den Märkten bestehen zu können. Ihre Flexibilität und Innovationsfähigkeit beruht auf der raschen und zielgerichteten Zusammenführung ihrer arbeitsteilig verteilten Wissensbestände und auf der ständigen Weiterent-

wicklung ihrer organisierten Lernprozesse. Hierbei kommt es darauf an, dass die Organisation auch eine von individuellen Fähigkeiten unabhängige Kompetenz erwirbt. Dies stellt das praktische Problem, effiziente Regelsysteme und Geschäftsprozesse aufzubauen, welche die Sicherung und Entwicklung des organisationalen Wissens gewährleisten.

Nach Ansicht von Willke (1998, S. 24) sind die Fähigkeiten von Unternehmen, diese beiden Organisationsprobleme praktisch zu bewältigen, gegenwärtig eher gering einzuschätzen: „Beschränkt sind moderne Organisationen darin, daß ihre spezifisch organisationale Intelligenz bescheiden geblieben ist. Sie verlassen sich auf die Expertise ihrer Mitglieder und arbeiten dann nach ihren eigenen Ansprüchen zufriedenstellend, wenn sie fallweise Kooperation und das individuelle Lernen ihrer arbeitsteilig organisierten Mitglieder nicht über Gebühr behindern. Zwar bemerken die meisten dieser Organisationen inzwischen, daß diese Form der Kooperation und vor allem diese Form des Lernens suboptimal ist, aber sie finden es schwierig oder unmöglich, andere Formen verlässlich einzurichten.“

Die Unzufriedenheit mit der erreichten Nutzung vorhandener Human Resources ist auch in Unternehmen weit verbreitet und hat dort zu zahlreichen Aktivitäten geführt. Mit Vorhaben zur „betrieblichen Kompetenzentwicklung“ wird versucht, eine intensivere Nutzung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Wissensbestände von Beschäftigten zu erreichen. (Mit „*betrieblicher Kompetenzentwicklung*“ sind betriebliche Vorhaben gemeint, die Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung integrieren. Dies bedeutet die erweiterte Nutzung individueller Kompetenzen von Mitarbeitern zum einen durch Maßnahmen der Qualifizierung und der Erweiterung von Aufgabenprofilen und Handlungsspielräumen, zum anderen durch kollektive Bündelung von Kompetenzen mittels Intensivierung funktions- und hierarchieübergreifender Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen wie auch mittels produkt- und prozessorientierter Gestaltung der Arbeits- und Betriebsorganisation.)

Dreißig solcher Unternehmen haben in den Jahren 1996 bis 2000 an dem Programm „*Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung*“ teilgenommen. Die Ergebnisse dieses Forschungs- und Entwicklungsvorhabens (Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten 2000) zeigen, welche Schwierigkeiten sich bei der Kompetenzentwicklung in der Praxis ergeben haben, aber auch erste Lösungansätze. Auffallend waren die erheblichen praktischen Probleme bei der effizienten Steuerung der betrieblichen Entwicklungsvorhaben,

die v. a. in den Fallbeispielen bei Baethge-Kinsky/Hardwig (2000) dokumentiert sind.

Der Begriff der „*Steuerung*“ soll keineswegs kybernetisch verstanden werden (hier wäre wohl „*Regelung*“ der angemessene Begriff). Vielmehr wird er in Anlehnung an die Definition in der REFA Methodenlehre gebraucht (REFA 1978, S. 12ff): Die Steuerung soll gewährleisten, dass ein Vorhaben zur Kompetenzentwicklung in geplanter Weise durchgeführt werden kann und dass beim Auftreten von Störungen entsprechend reagiert wird. Die Steuerung der Prozesse der Kompetenzentwicklung besteht im Veranlassen, Überwachen und Sichern der ergriffenen Maßnahmen hinsichtlich der Termine, Intensität, Kosten, Qualität und erzielten Effekte. Wenn durch Überwachung festgestellte Abweichungen nicht im gegebenen Planungsrahmen korrigiert werden können, dann umfasst das Sichern die Korrektur von Planungsgrundlagen oder auch von angestrebten Zielen. Das Steuern des Vorhabens schließt somit eine Reflexion und Korrektur der angestrebten Ziele ausdrücklich mit ein.

Die Probleme der Steuerung der Vorhaben betrieblicher Kompetenzentwicklung beziehen sich unserer Beobachtung nach vor allem auf zwei Aspekte: Zum einen bestehen erhebliche Schwierigkeiten, unter den beteiligten betrieblichen Akteuren ein gemeinsames Verständnis des Kompetenzproblems und der Bedingungen seiner Lösung zu entwickeln und zu einer Strategie der Kompetenzentwicklung zu verdichten. Häufig sind die Zielsetzungen und Konzepte der Vorhaben nur vage bestimmt und es wird versäumt, sie im Veränderungsprozess ständig zu überprüfen und in Reaktion auf eingetretene Effekte weiter zu entwickeln und zu präzisieren. Zum anderen fehlen die methodischen Grundlagen für die Verfolgung und Überwachung der Entwicklungsprozesse. Wenn aber sich verändernde Rahmenbedingungen nicht wahrgenommen, Blockaden und Störungen nicht erkannt und aufkommende Konflikte nicht aufgegriffen werden, sind Fehlentwicklungen zu erwarten.

Die Steuerung der Vorhaben zur Kompetenzentwicklung stellt eine besondere Anforderung dar, weil die betriebliche Kompetenzentwicklung ein in seinen konkreten Ergebnissen kaum planbarer Prozess ist:

- Das Vorhaben muss an die arbeitsbezogenen Interessen der Zielgruppen so weit anknüpfen, dass eine *Motivation zu einem erweiterten Arbeitsengagement* entsteht. Die Beschäftigten bewältigen erweiterte Leistungsanforderungen, wenn sie damit auch eigene Ziele erreichen (z. B. interessantere Arbeit, mehr Einfluss auf die Arbeitssituation, günstigere Belastungsregulation, Entwicklungs- oder Aufstiegsperspektiven). Aber kennt das Management die arbeitsbezogenen Interessen der Mitarbeiter? Haben die Beschäftigten bereits eine Vorstellung von den positiven Seiten der neuen Leistungsanforderungen?
- Im Veränderungsprozess auftretende *Konflikte, Probleme und Widerstände* müssen erkannt, aufgegriffen und in einer Weise bearbeitet werden, dass sowohl die betrieblichen Zielsetzun-

gen erreicht werden als auch die unterschiedlichen Akteure eine angemessene Berücksichtigung ihrer Interessen erkennen. Dabei ist im Vorhinein selten klar, wo eine positive Lösung des Problems, wo eine Balance zwischen den unterschiedlichen Kräften und Interessen liegen könnte.

- Für eine Lösung des betrieblichen Kompetenzproblems sind im Veränderungsprozess unterschiedliche Akteure mit ihren besonderen Interessen zusammenzuführen und für eine *dauerhafte Veränderung des gesamtbetrieblichen Systems der Personal- und Organisationsentwicklung* zu gewinnen. Der Veränderungsprozess zielt daher auf einen kollektiven Lernprozess mit dem Inhalt einer veränderten Sicht auf mögliche Fähigkeiten der arbeitenden Menschen, Formen des Zusammenarbeitens im Betrieb und die Rolle der Organisation.

Mit anderen Worten: Es fehlt das notwendige Wissen über die Voraussetzungen und Bedingungen der konkreten Lösung des Kompetenzproblems in einem bestimmten Betrieb. Und es muss sichergestellt werden, dass diese Lösung dann auch von den unterschiedlichen Beteiligten mitgetragen wird. Weil das nötige Wissen und die Unterstützung im Prozess erst noch zu schaffen sind, erweist sich die Aufgabe der Steuerung als sehr komplex. Bei der Entwicklung von Methoden zur Unterstützung der Steuerung ist dieser spezielle Charakter der Kompetenzentwicklung in Rechnung zu stellen.

In der betrieblichen Diskussion wird immer wieder nach Kennzahlensystemen bzw. nach einem Controlling der Kompetenzentwicklung gerufen, von eher akademischer Seite wird die Messung der Kompetenzentwicklung als Lösungsbeitrag angesehen. Weder dem einen, noch dem anderen Ruf wollen wir hier folgen:

Das Controlling, die „*laufende Überwachung und Anpassung aller organisatorischen Aktivitäten im Hinblick auf vorgegebene Pläne und Standards*“ (Staehe 1991, S. 510), stellt ein Instrument zur zielgerichteten Informationsbeschaffung dar, welches sicherlich einen betrieblichen Lernprozess anstoßen kann. Doch handelt es sich um ein Instrument zur finanzwirtschaftlichen Steuerung des Unternehmens (Rüegg-Stürm 1998), das weder Aufschluss über die qualitativen Dimensionen der Kompetenzentwicklung gibt, noch die wirtschaftlichen Effekte der Kompetenzentwicklung zu bilanzieren erlaubt. Dies ist die Erfahrung der Projektverantwortlichen aus den von uns begleiteten Unternehmen. Vorliegende Kennzahlensysteme aber, welche eine Erweiterung des Controllings um Dimensionen der Personal- und Organisationsentwicklung vornehmen, arbeiten mit komplexen sozialwissenschaftlichen Instrumenten, die den Einsatz speziell geschulter, externer Berater erforderlich machen (Feggeler/Husmann/Otzipka 1998, S. 18).

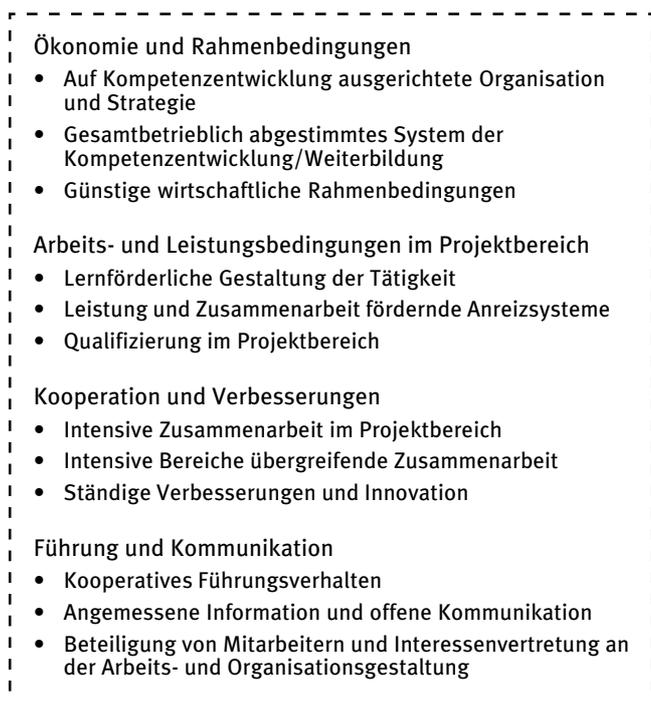
Auch der Vorschlag, den Fortschritt der Vorhaben durch die Messung der Kompetenzentwicklung zu belegen (Bernien 1997; Weiß 1999; Frieling u. a. 2000), kann das gegenwärtige Problem der

Steuerung der Kompetenzentwicklung keineswegs lösen. Denn es müssen in den Betrieben zunächst die Voraussetzungen für die gezielte Durchführung der Vorhaben zur Kompetenzentwicklung geschaffen werden. Die Kommunikation im Betrieb über die Voraussetzungen und Bedingungen der Kompetenzentwicklung und über die Entwicklung darauf bezogener Strategien ist der zentrale Angelpunkt für die betriebliche Initiierung und Realisierung Kompetenzen aktivierender Entwicklungsstrategien.

Überzeugt haben uns daher methodische Überlegungen, zur ständigen Weiterentwicklung einer Organisation einen Prozess der Selbstbewertung zu implementieren, wie es etwa das EFQM-Modell anbietet (EFQM 1999). Auf der Basis einer umfassenden, systematischen und regelmäßigen Überprüfung von Tätigkeiten und Ergebnissen werden Stärken und Schwächen der Organisation sichtbar und können Verbesserungspotenziale erschlossen werden. Durch Wiederholung der Selbstbewertung wird der Fortschritt überwacht. Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt auch das „dialogische Instrument“ „SAFE“, welches am Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt, Energie für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen entwickelt worden ist (Rohn/Baedeker/Liedtke 2001). Da *SAFE* auf die Steigerung der Ökoeffizienz und die Unterstützung zukunftsfähiger, nachhaltiger Unternehmensentwicklung zielt, setzt es einen noch stärkeren Akzent auf die aktive Einbindung der Beschäftigten und ihres Wissens für die Gestaltung betrieblicher Veränderungsprozesse.

Für die Entwicklung einer Methode zur Steuerung betrieblicher Vorhaben zur Kompetenzentwicklung haben die genannten Methoden wichtige Anstöße hinsichtlich des Verfahrens und der Vorge-

Abbildung 1
Erfolgsfaktoren betrieblicher Kompetenzentwicklung



hensweise geliefert. Doch forderte die Thematik „Kompetenzentwicklung“ spezielle Indikatoren. Zu ihrer Auswahl haben wir sowohl auf die Forschungsergebnisse aus dem Programm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturwandel betrieblicher Weiterbildung“ zurückgegriffen (Baethge-Kinsky/Hardwig 2000) als auch auf die Erfahrungen betrieblicher Praktiker, welche die Methodenentwicklung im Rahmen der Projektarbeit unterstützt haben. Auf dieser Grundlage haben sich insgesamt 12 Faktoren herausgeschält, die für den Erfolg der betrieblichen Kompetenzentwicklung wesentlich sind (vgl. Abbildung 1).

Zu Zielen und zur Methode des KompetenzentwicklungsDIALOGs

Im Zentrum der Methode steht die Organisation eines gemeinsamen Lernprozesses wichtiger in ein Vorhaben involvierter Akteure. In einem langfristig organisierten Dialog sollen sie gemeinsam die Rahmenbedingungen für den von ihnen angestoßenen Entwicklungsprozess auskundschaften und verbessern, Entwicklungsblockaden und Störungen der Kompetenzentwicklung erkennen und abbauen. Der *KompetenzentwicklungsDIALOG* zielt also auf einen Prozess der Selbstevaluation, um praktische und gemeinsam getragene Lösungen zu entwickeln und durchzusetzen.

Mit dem *KompetenzentwicklungsDIALOG* werden drei Ziele verfolgt:

1. Eine *Diagnose der Situation der Kompetenzentwicklung* soll durch das Erkennen der Einflussfaktoren sowie der Stärken und Schwächen des Projekts ein gezieltes und problembezogenes Handeln ermöglichen. Die Bewertung der Situation und des erreichten Stands des Projekts ist nicht ohne Offenlegung der Motive und Hintergründe der unterschiedlichen beteiligten Akteure möglich. Daher werden die wirklichen Motivationsfaktoren der Zielgruppen und die möglichen Grenzen und Hemmnisse einer Entwicklung sichtbar gemacht. Durch eine systematische Analyse wird ein breites Verständnis sowohl des Problems als auch der Möglichkeiten seiner Lösung erreicht.
2. Die *Optimierung der Kompetenzentwicklung* wird durch die Vereinbarung und gemeinsame Verfolgung von Maßnahmen erreicht, welche die erkannten Schwächen zu beheben versprechen. Die Effekte der Umsetzung werden unter Beachtung aller wesentlichen Aspekte immer wieder reflektiert und bewertet, so dass eine ständige Verbesserung der Wirksamkeit ermöglicht wird. Ungeplante Nebenfolgen und störende Effekte werden besser erkannt oder können vermieden werden.
3. Die Etablierung eines *kollektiven, organisationalen Lernprozesses* durch die Verstetigung des Dialogs: Dies betrifft zum einen die Zusammenarbeit der Beteiligten. Sie lernen die unterschiedlichen Sichtweisen kennen und können Motivlagen und Hintergründe des Handelns der jeweils anderen Seite genauer einschätzen. Damit wird Vertrauen aufgebaut und im ständigen Dialog auch die Grundlage für eine allmähliche

Veränderung von überkommenen Sichtweisen geschaffen. Zweitens wird ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich der Voraussetzungen und Bedingungen der Kompetenzentwicklung und geeigneter Instrumente integrierter Personal- und Organisationsentwicklung geschaffen, vertieft und auf eine belastbare Grundlage gestellt. Drittens fördert die Dokumentation des Erfolgs eingeleiteter Maßnahmen die Motivation zum Engagement und unterstützt eine allmähliche Verankerung der Verbesserungsaktivitäten im Betrieb. Und nicht zuletzt hat der Prozess die Entwicklung neuer personalpolitischer Konzepte und Instrumente und ihrer Implementation zum Ergebnis. Er trägt also schrittweise zum Aufbau eines im Betrieb akzeptierten Systems der integrierten Personal- und Organisationsentwicklung bei.

Praktisch umgesetzt werden diese Ziele mit einem Workshop-Konzept: Der *KompetenzentwicklungsDIALOG* setzt ein zyklisches Verfahren der Selbstevaluation und Optimierung in Gang (vgl. Abbildung 2).

In etwa eintägigen Workshops kommen die unterschiedlichen Beteiligten zusammen, bewerten gemeinsam die Situation und beschließen Maßnahmen, um erkannte Probleme abzustellen. Nach vielleicht einem halben Jahr wird der Workshop erneut durchgeführt, um den Stand der Kompetenzentwicklung zu bewerten und neue Maßnahmen zu beschließen. Die Methode ist einsetzbar für die laufende Optimierung eines klar umrissenen Vorhabens zur Kompetenzentwicklung, das sich durch eine definierte Zielgruppe der Kompetenzentwicklung und einen begrenzten Projektbereich (z. B. eine Abteilung) auszeichnet. In den Dialog sollten neben den direkt Verantwortlichen (z. B. der Personalabteilung, den

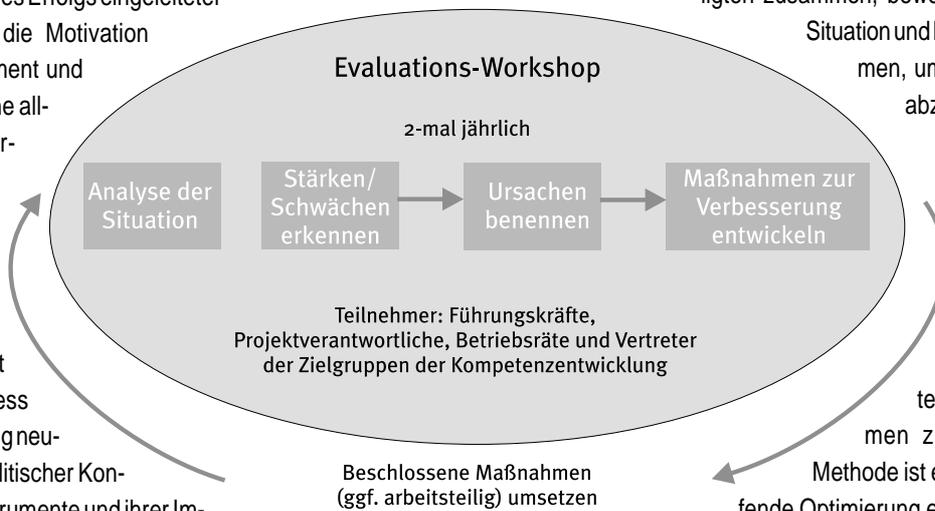
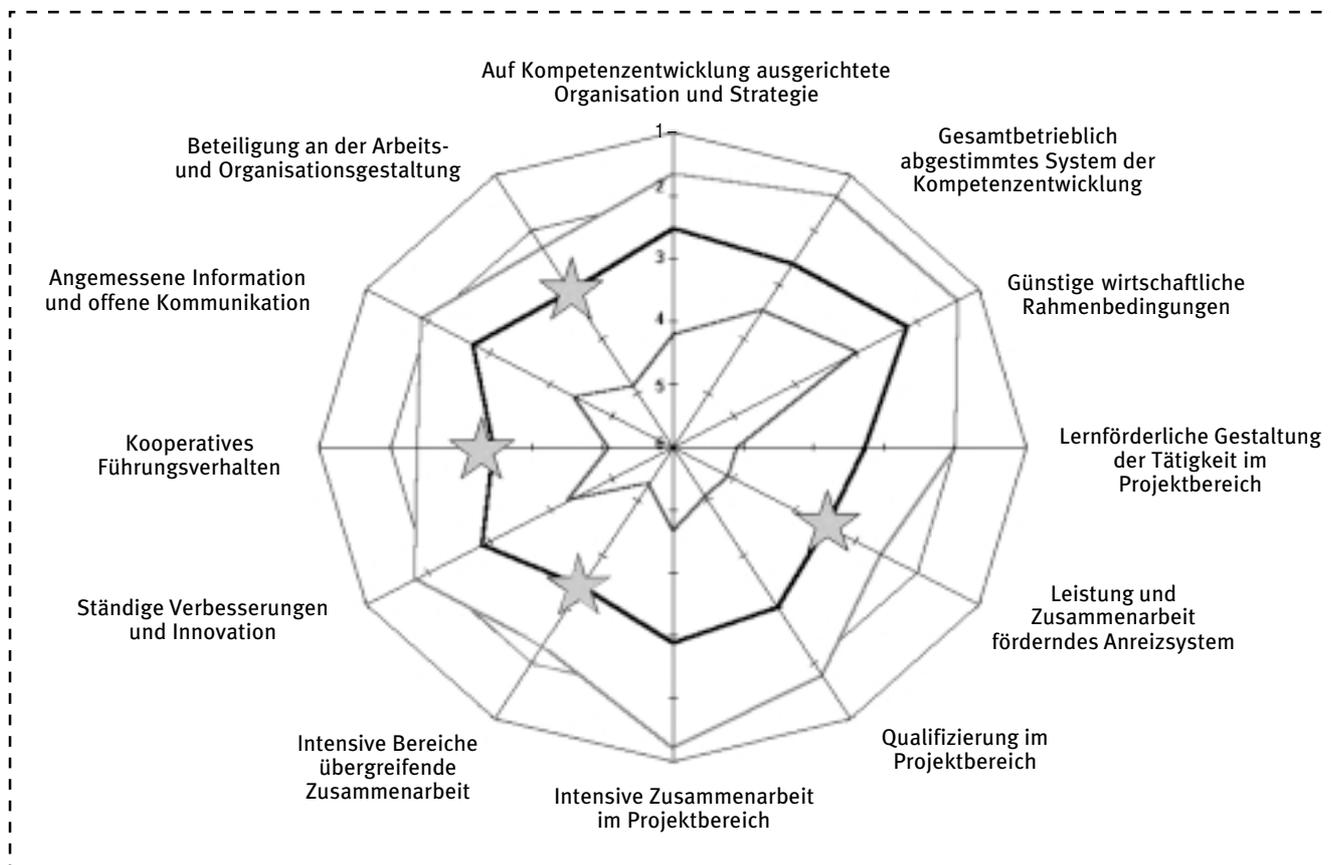


Abbildung 2
Der *KompetenzentwicklungsDIALOG*

Abbildung 3
Das *KompetenzentwicklungsPROFIL*



Mitgliedern eines Lenkungskreises) und der betrieblichen Interessenvertretung ausdrücklich auch Vertreter der Zielgruppen der Kompetenzentwicklung einbezogen werden, damit die wesentlichen Interessen und Sichtweisen repräsentiert sind.

Der Workshop durchläuft zwei Phasen: Zunächst erfolgt eine Analyse der Situation, um Stärken und Schwächen erkennen und Ursachen für Entwicklungsprobleme benennen zu können. Wichtiges Instrument zur Analyse der Situation stellt das *KompetenzentwicklungsPROFIL* dar: Zu Beginn wird von den Teilnehmern des Workshops ein Fragebogen ausgefüllt (30 Minuten) und sofort gemeinsam ausgewertet (15 Minuten), um die Stärken und Schwächen des Projekts nach den Maßstäben der Beteiligten abzubilden. Der Fragebogen umfasst ca. 115 Einzelfragen, die einzeln bewertet werden. Im Zuge der Auswertung werden diese Einzelbewertungen zusammengefasst in den 12 vorgestellten Dimensionen der Kompetenzentwicklung (vgl. Abbildung 1). Die schon während des Workshops vorliegende Fragebogen-Auswertung zeigt schließlich ein Profil, das Stärken und Schwächen des Projekts offen legt und die Analyse der Situation unterstützt (vgl. Abbildung 3).

Das *KompetenzentwicklungsPROFIL* zeigt zwischen der besten und der schlechtesten Bewertung die Durchschnittsbewertung aller Teilnehmer. Je weiter die Bewertung nach außen geht (zum Wert 1), desto günstiger ist die Einschätzung. Im Beispiel verdeutlichen die Sterne Schwachpunkte, über deren Behebung im Workshop in erster Linie gesprochen werden sollte. Vor dem Hintergrund dieser gemeinsamen Bewertung wird der Dialog über Ursachen, Bedingungen und Lösungsmöglichkeiten geführt, um die Probleme anzugehen.

Damit beginnt die zweite Phase des Workshops, sie umfasst die Sammlung von Ideen zur Verbesserung, die Diskussion der Ursachen und Lösungsmöglichkeiten und die Entwicklung von Maßnahmen zur Optimierung der Kompetenzentwicklung. Der Workshop endet mit der Delegation von Aufgaben an die Teilnehmer, die sie in der Regel arbeitsteilig in der Folgezeit umsetzen. Ein halbes Jahr später wird der Prozess wiederholt, die Umsetzung der Maßnahmen wird überprüft und deren Wirkung bewertet.

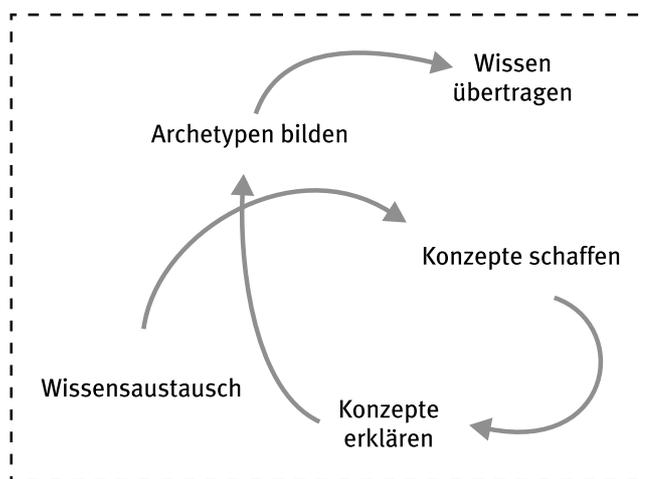
KompetenzentwicklungsDIALOG als Wissensmanagement?

Bei genauerer Betrachtung dieses Prozesses wird deutlich, dass der *KompetenzentwicklungsDIALOG* auf einen kollektiven Prozess der Wissensschaffung hinausläuft. Statt vorhandenes Wissen zu verwalten, wird auf eine gemeinsame, stetige Schaffung neuen Handlungswissens zur Kompetenzentwicklung orientiert. Die Methode stellt somit eine Form des betrieblichen Wissensmanagements dar.

Mit dieser Interpretation stellen wir uns in bewussten Gegensatz zu Positionen, welche Wissensmanagement vor allem unter dem Ge-

Abbildung 4

Die fünf Phasen der Wissensschaffung nach Nonaka/Takeuchi



sichtspunkt betrachten, wie das Erfahrungswissen der Beschäftigten expliziert, formalisiert und in einer Datenbank abgespeichert werden kann (Probst/Raub/Romhardt 1997). Unserer Meinung nach ist die zentrale Aufgabe des Wissensmanagements der stete Austausch und die Entwicklung des relevanten Wissens der arbeitenden Menschen, d. h. die Entwicklung sozialer Interaktion und Kooperation. Die Informationstechnologie nimmt dabei nur den Stellenwert eines unterstützenden Werkzeugs ein (Davenport/Prusak 1998). Gleichwohl handelt es sich auch bei der Schaffung neuen Wissens um einen Prozess der Explikation. Nonaka/Takeuchi (1997) haben in ihrem Modell am Beispiel der Produktentwicklung gezeigt, wie personengebundenen, implizites Wissen expliziert und in einer Organisation verbreitet werden kann. Das neue Wissen schlägt sich in Handlungsstrukturen und Produkten nieder, welche wiederum die Entstehung neuen impliziten Wissens bedingen. So entsteht ein spiralförmiger Kreislauf der Wissensschaffung bei dem sowohl Übergänge zwischen implizitem und explizitem Wissen stattfinden als auch eine stetige Ausweitung des explizierten Wissens von Individuen über Gruppen auf die Organisation erfolgt.

Im Modell von Nonaka/Takeuchi werden unterschiedliche Phasen beschrieben, die ein Prozess der Wissenserzeugung durchläuft. Wir möchten das Modell dazu verwenden, den Beitrag der Methode *KompetenzentwicklungsDIALOG* zum betrieblichen Wissensmanagement zu illustrieren: Der Prozess der Wissensschaffung beginnt damit (vgl. Abbildung 4), im Rahmen von Workshops implizites Wissen sowohl über die Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung als auch über die konkreten Arbeitsanforderungen und die Möglichkeiten ihrer Verbesserung auszutauschen, um Begriffe zur Beschreibung der Situation und dann auch Konzepte zu ihrer Verbesserung zu schaffen. Gemeinsame Begriffe und Konzepte stellen eine Form der Explizierung von Wissen dar. Damit Konzepte umgesetzt werden können, müssen sie erläutert und begründet werden. Es muss deutlich werden, wodurch das explizite Wissen unter den Akteuren verbreitet und auch angereichert wird. Durch die Umsetzung dieser anfangs noch wenig ausdifferenzierten Konzepte bilden sich „Arche-

typen“, entsteht durch praktisches Tun ein Modell (z. B. veränderte Arbeitsgestaltung, veränderte Arbeitsaufgaben etc.). Die veränderte Praxis macht neues Handeln erforderlich und bedingt somit auch die Schaffung neuen (impliziten) Wissens. Der Zyklus der Wissensschaffung setzt sich auf einer „höheren“ Stufe fort. Auf der Grundlage dieser veränderten Praxis kann eine Übertragung des Wissens in andere Praxisfelder erfolgen, wenn weitere Akteure in den Prozess der Wissenserzeugung einbezogen werden. Im Rahmen des *KompetenzentwicklungsDIALOG* empfiehlt es sich daher, in einen gezielten Austausch mit Vertretern anderer Unternehmensbereiche zu treten, um die entwickelten Konzepte und erprobten Praktiken weiter anzureichern und Erfahrungen in andere Bereiche zu transferieren.

Der Clou des Modells besteht also darin, nicht nur einen Kreislauf der Umwandlung von impliziten in explizites Wissen zu konzipieren, sondern diese Umwandlung als eine sich erweiternde Spirale zu denken, welche die Ausbreitung des Wissens in der Organisation ermöglicht. Um Vorhaben zur Kompetenzentwicklung in den Unternehmen langfristig zu stabilisieren, ist eine solche Erzeugung und Ausbreitung personalwirtschaftlichen Handlungswissens erforderlich. Sie wird keineswegs einseitig die Durchsetzungschancen der Personalverantwortlichen verbessern, sondern allen beteiligten Managementfraktionen, Betriebsräten wie auch den Zielgruppen die Chance eröffnen, ihre Interessen in den Entwicklungsprozess produktiv einzubringen. Die Diskussion der wechselseitigen Erwartungen und die Aushandlung der nächsten Schritte des Entwicklungsprozesses erhöht die Erfolgchancen des Veränderungsprojekts. Denn durch die Beteiligung wird es wahrscheinlicher, dass situationsgerechte, spezifische Lösungen für das Kompetenzproblem gefunden werden, welche auf mehr Zustimmung bei der Umsetzung stoßen. Zudem werden absehbare Konflikte so frühzeitig wahrgenommen, dass sie einer Lösung zugeführt werden können, bevor sich Blockaden und Widerstände entwickelt haben.

Der *KompetenzentwicklungsDIALOG* ist ein Beispiel dafür, wie sich aus der kollektiven Auseinandersetzung mit den impliziten Annahmen und Vorstellungen über die Situation und Bedingungen der betrieblichen Kompetenzentwicklung nach und nach explizite, praxistaugliche Konzepte einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung herauschälen können, die dann allmählich in der Organisation verbreitet werden. Es wird auf diese Weise gezielt personalwirtschaftliches Handlungswissen erzeugt und im selben Moment auch im Unternehmen verankert. Die Verankerung betrieblicher Kompetenzentwicklung im Unternehmen und die Entwicklung von expliziten Konzepten und Instrumenten zu ihrer Gestaltung sind das Ergebnis. Mit anderen Worten: Der *KompetenzentwicklungsDIALOG* kann bei der Durchsetzung moderner Formen der Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen eine ganz wesentliche Rolle spielen.

Mit der Orientierung am Wissensmanagement verschiebt sich „unter der Hand“ die Vorstellung von der Steuerung der Prozesse der Kompetenzentwicklung: Es geht nicht mehr darum, schrittweise

einen langfristig vorher, detailliert geplanten Zielzustand durchzusetzen, sondern um die selbst gesteuerte Realisierung langfristiger Entwicklungsziele durch die Akteure in den betroffenen Bereichen.

Schlussfolgerungen

Unternehmen benötigen zur Steuerung der Prozesse der Kompetenzentwicklung neues Handlungswissen. Es ist nicht mehr ausreichend, wenn lediglich die Experten in der Personalabteilung über Konzepte und Lösungen verfügen. Entscheidend ist die Beteiligung von Management und Beschäftigten, um das erforderliche Wissen zu beschaffen und weiter zu entwickeln, da für die Steuerung des Entwicklungsprozesses in besonderer Weise situations- und kontextbezogenes Wissen relevant ist

- über Perspektiven und arbeitsbezogene Interessen der verschiedenen Akteure,
- über sich verändernde Voraussetzungen und Bedingungen der Kompetenzentwicklung,
- über Möglichkeiten und Grenzen der ergriffenen Maßnahmen,
- über nicht intendierte Effekte von Aktivitäten.

Es ist sinnvoll, sich den Prozess der Steuerung der Kompetenzentwicklung als einen Prozess der Erzeugung und Verbreitung personalpolitischen Handlungswissens vorzustellen. Mit dem *KompetenzentwicklungsDIALOG* wird dabei ein wirksames Mittel zur Unterstützung des Wissensmanagement der Personal- und Organisationsentwicklung bereit gestellt.

Bleibt abschließend anzumerken: Das Instrument wird im LiPA-Projekt „*Personal- und Organisationsentwicklung in Best-Practice-Betrieben*“ betrieblich erprobt und wissenschaftlich evaluiert und verbessert. Es wird an geeigneter Stelle weiter darüber berichtet.

Kontakt: thardwi@gwdg.de

Literatur

Baethge-Kinsky, V.; Hardwig, T.: Kompetenzentwicklung als Transformation der betrieblichen Sozialorganisation. In: Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. edition QUEM, Band 13. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 19-100

Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 17-83

Davenport, T. H.; Prusak, L.: Wenn Ihr Unternehmen wüßte, was es alles weiß... Das Praxishandbuch zum Wissensmanagement. Landsberg 1998

EFQM: Excellence einführen. Brussels 1999

EFQM: Die acht Eckpfeiler der Excellence. Brussels 1999

Feggeler, A.; Husmann, U.; Otzipka, J.: Kennzahleneinsatz in sich verändernden Organisationsstrukturen. In: Angewandte Arbeitswissenschaft, 24. Jg. (1998), Heft 158, S. 1-21

Frieling, E.; Kauffeld, S.; Grote, S.; Bernard, H.: Flexibilität und Kompetenz. Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Band 12. Münster, New York, München, Berlin 2000

Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. edition QUEM, Band 13. Münster, New York, München, Berlin 2000

Nonaka, I.; Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt, New York 1997

Probst, G. J. B.; Raub, S.; Romhardt, K.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden 1997

REFA Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation: Methodenlehre der Planung und Steuerung. Teil 1: Grundlagen. Darmstadt 1978

Rohn, H.; Baedeker, C.; Liedtke, C.: SAFE – Sustainability Assessment For Enterprises – die Methodik. Zukunftsfähige Unternehmen (7). In: Wuppertaler Papers, Heft No. 112, 2001, S. 1-51

Rüegg-Stürm, J.: Controlling für Manager. Was Nicht-Controller wissen müssen. Frankfurt, New York 1998

Stahle, W. H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München 1991

Weiß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 433-493

Willke, H. unter Mitarbeit von Gnewekow, D. u. a.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998

Thomas Hardwig

Ergebnisse eines Gutachtens

Lernkulturen der Zukunft

Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen

Die Zukunft hat schon begonnen – in der beruflichen Weiterbildung von Zukunftsbranchen. Der traditionelle „Mythos Weiterbildung“ wird zunehmend zurückgedrängt. Eine neue Lernkultur ist im Entstehen. Die neue Lernkultur baut eher auf eine unternehmensintern organisierte Weiterbildung statt auf externe Weiterbildungsanbieter, vorwiegend aber auf ein informelles, weitgehend selbst organisiertes Lernen der Mitarbeiter. Sie erzeugt nicht nur explizites Wissen, sondern vor allem implizites Wissen, insbesondere fachlich-methode (Expertise, Erfahrungen), personale und sozial-kommunikative Kompetenzen – also Dispositionen, offene Probleme zu lösen, neuartige Aufgaben zu bewältigen.

Diese neue, auf Kompetenzentwicklung gerichtete Lernkultur führt zu acht Grundtendenzen beruflicher Weiterbildung, die durch Untersuchungen in den Zukunftsbranchen IT-/Softwareentwicklung, Multimedia, Biotechnologie ermittelt und durch Kontrastierung mit der eher traditionellen Branche Elektrotechnik erhärtet werden konnten

(Telefoninterviews in über 500 Unternehmen, Online-Befragung in 38, Tiefeninterviews in 30).

Die erste Grundtendenz ist die Bedeutungszunahme der grundlagenbezogenen – meist universitären oder hochschulwerbenden – Erstausbildung und der beruflichen Vorerfahrung (Branchenkenntnisse). Die duale Berufsausbildung oder Umschulungen spielen eine vergleichsweise geringe Rolle. Die Schließung der Lücke zwischen Hoch-/Fachschulabschluss und dem Berufseintritt mit Branchenkenntnis wird zu einer wichtigen Aufgabe beruflicher Weiterbildung. Hier werden Praktika, Volontariate, Probebeschäftigungen, Trainingsfirmen und -firmenteile zunehmend wichtig.

Die zweite Grundtendenz ist das Abgehen von traditionellen Formen beruflicher Weiterbildung wie fachliche Informationsveranstaltungen, Schulungen, Seminare... Sie werden „impulsartig“ auf das Notwendigste beschränkt, z. B. bei der Einführung neuer Produkte,

Technologien, Software in das Unternehmen. Stattdessen nehmen Formen der Weiterbildung zu, die das selbst organisierte Lernen der Mitarbeiter organisieren (wie turnusmäßiger Erfahrungsaustausch, Projektberatung, interne Wissensdistribution, „Schneeballlernen“, d. h. die Multiplikation extern erworbenen Wissens durch unternehmensinterne Unterrichtung). Sehr wichtig ist im gleichen Sinne der Besuch von Tagungen und Messen. Das rein selbst organisierte Lernen der Mitarbeiter (Verfolgen der Fachliteratur, kollegialer Gedankenaustausch, Learning by Doing, Inter- und Intranetrecherche) steht gleich gewichtig neben der unternehmensintern organisierten Weiterbildung, wird von ihr erwartet und vorausgesetzt.

Die dritte Grundtendenz ist das resultierende Bestreben, die berufliche Weiterbildung so weit es geht in das Unternehmen hineinzuziehen, in größeren auch institutionell z. B. in Form von Personalverantwortlichen, Weiterbildungsbeauftragten, Trainern... zu verankern. Wo auf externe Weiterbildungseinrichtungen zurückgegriffen wird oder werden muss, „erziehen“ sich die Unternehmen diese für ihre Zwecke. Die Weiterbildung – ob extern oder intern – wird also mehr und mehr ins Unternehmen, in den Arbeitsprozess integriert.

Die vierte Grundtendenz ist eine zunehmende Differenzierung des Kompetenzbedarfs, je nach Nähe zu den betrieblichen Kernprozessen (fachlich-methodische Kompetenzen), nach Kunden-, Vertriebs- und Verkaufsnähe (sozial-kommunikative Kompetenzen) oder nach Teilhabe an Integrations-, Führungs- und Leitungsfunktionen (sozial-kommunikative, personale und aktivitätsbezogene Kompetenzen). In allen untersuchten Zukunftsbranchen wird überwiegend informell und selbst organisiert gelernt – doch die resultierenden Kompetenzen unterscheiden sich von Branche zu Branche und innerhalb der branchentypischen Tätigkeitsgruppen beträchtlich. Deshalb ist eine deutliche Verbesserung und Professionalisierung sowohl der differenzierten Kompetenzmessung als auch der tätigkeitsgruppenspezifischen Kompetenzentwicklung notwendig.

Die fünfte Grundtendenz ist die Abhängigkeit der Weiterbildungsformen von der Unternehmensgröße und Unternehmensreife. Die reifen und im Mittel größeren IT- und Softwareunternehmen haben in der Regel feste interne Weiterbildungssysteme etabliert und entsprechende Budgets geplant. Bei den Multimediaunternehmen findet gegenwärtig ein Umbruch statt: die reiferen, größeren haben bereits Weiterbildungssysteme und -budgets, die kleineren arbeiten darauf hin. In den Biotechnologieunternehmen reichen die mitgebrachten oder in der Startphase erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen oft noch aus. Bei den Elektrotechnik-Unternehmen werden, im Kontrast, häufig traditionelle externe Weiterbildungseinrichtungen frequentiert. Weiterbildung hat in den Zukunftsbranchen über die fachliche Funktion hinaus auch eine integrative unternehmenskulturelle; sie signalisiert Mitarbeitern Anerkennung und Perspektivplanung. Sie schließt über Lehrgänge und interne Trainings zu Personalführung, Mitarbeitergespräch, Präsentation usw. auch

Defizite, insbesondere beim mittleren Management, die durch die notwendige Hierarchisierung beim Unternehmenswachstum entstanden sind.

Die sechste Grundtendenz ist der deutliche Übergang in größeren Unternehmen der Zukunftsbranchen von einem vorwiegend improvisierten Personalmanagement durch die Geschäftsführungen hin zum Einsatz professioneller (gelernter) Personalfachleute, die allerdings sozialisiert werden müssen. Letzteres bedeutet die geschickte Verbindung innovativer Unternehmensentwicklungen mit fluiden Strukturen mit bewährten Orientierungen und Instrumenten des Personalmanagements. Das wird bisher kaum beherrscht, und damit werden Chancen vergeben.

Die siebte Grundtendenz ist, dass in den untersuchten Unternehmen der Zukunftsbranchen drei kritische Entwicklungen zu beobachten sind, die sich mit „Jugendkult“, „Wissenskult“ und „Erfahrungskult“ umreißen lassen. Erstens beschäftigen, entgegen allen demographischen Gegebenheiten und lernpädagogischen Erfahrungen, die meisten Unternehmen kaum Mitarbeiter über 40, 45 Jahre; bei einigen ist dies ein erklärtes Programm. Zweitens wird oft nur das Fachwissen als eine notwendige Kompetenz thematisiert; personale und sozial-kommunikative Kompetenzen spielen zwar implizit – bei Personalrekrutierung oder Teamzusammensetzung – eine wichtige Rolle, sind aber oft nicht als mess- und veränderbarer Gegenstand im Rahmen von Weiterbildung bewusst. Drittens wird berufliche- und Branchenerfahrung vorausgesetzt, aber zu wenige der untersuchten Unternehmen beteiligen sich systematisch daran, diese Erfahrungen Absolventen und Berufsanfängern zu vermitteln. Die Aufhebung dieser drei „Kulte“ ist eine wichtige Zukunftsaufgabe für die auf eine Lernkultur Kompetenzentwicklung bauende professionalisierte berufliche Weiterbildung.

Die achte Grundtendenz weist auf das weitgehende Fehlen externer Bildungsanbieter und Trainer, die auf Unternehmensentwicklungen in den Zukunftsbranchen spezialisiert sind und die diese Entwicklungen selbst lernend begleiten (können), hin. Die Unternehmen erwarten weitreichende Änderungen des Selbstverständnisses von institutionellen Bildungsanbietern und der Art der Angebote. Auch werden andere Vermittlungsformen, generell aber die notwendige Fähigkeit der Anbieter angesprochen, die Verbindung verschiedener Lehr- und Lernformen herzustellen und unternehmensspezifisch einzusetzen.

Wesentliche Ergebnisse des Gutachtens „Lernkulturen der Zukunft – Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen“ von Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Michel, L. unter Mitwirkung von Meynhardt, T. und Merk, R. werden in Kürze als Heft 74 in der Reihe QUEM-report erscheinen.

Volker Heyse