

Grundlagenforschung im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Eine Zwischenbilanz

Dass die Entwicklung einer neuen, der gegenwärtigen ökonomischen, sozialen und politischen Dynamik angepassten *Lernkultur* auch und gerade im beruflichen Bereich unumgänglich ist, wird allgemein anerkannt. Dass die berufliche *Kompetenzentwicklung* unter diesen Bedingungen im Zentrum einer entsprechenden Weiterbildung stehen muss, ist unbestritten. Dass die *Selbstorganisation* des Lernens und Arbeitens für eine auf Kompetenzentwicklung gegründete Lernkultur zunehmend wichtig wird, bezweifelt niemand.

Was man aber unter Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation zu verstehen hat, unterliegt den heftigsten Kontroversen. Differierende Theorien- und Schulbildungen interpretieren die Begriffe ganz unterschiedlich und operationalisieren sie auf völlig verschiedene Weise. Um das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ auf ein solides Fundament zu stellen, ist es deshalb notwendig, diese Begriffe, ihre theoretischen Hintergründe und ihre Anwendungsmöglichkeiten zu analysieren, Übereinstimmungen in den unterschiedlichen praktischen Teilbeiträgen herauszuarbeiten und Differenzen klar zu benennen.

Das geschieht im Bereich Grundlagenforschung (GRUFO) bisher auf drei Wegen:

- *Erstens* werden durch historische Untersuchungen und theoretische Grundlagenforschungen das Begriffsverständnis erhöht und die generalisierten Anwendungsmöglichkeiten erweitert.
- *Zweitens* werden durch Erforschung tatsächlich vorhandener Lernkulturen und Kompetenzentwicklungswege sowie des tatsächlichen Selbstverständnisses der Lehrenden und Lernenden Akteure, also durch Tatsachenforschungen zur beruflichen Kompetenzentwicklung, aktuelle und künftige Gestaltungsmöglichkeiten ausgelotet.
- *Drittens* werden Wege gesucht, Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation nicht nur allgemein zu beschreiben, sondern qualitativ zu charakterisieren und quantitativ messend zu erfassen.

Dabei wird davon ausgegangen, dass sich *Selbstorganisation* bei allen komplexen Systemen (Psyche, Individuen, Gruppen/Teams, Unternehmen/Organisationen, Regionen usw.) beobachten lässt. Die detaillierte Untersuchung solcher Systeme lässt erkennen, gemäß welchen Prinzipien sich Wissens- und Kompetenzstrukturen selbst organisiert herausbilden. Damit lässt sich Entwicklung – auch die lebenslange Entwicklung des Lernenden und des Lernens – als Kette von Prozessen der Selbstorganisation betrachten. Insbesondere die von Haken entwickelte Synergetik vermag zu klären, wo die eigentlichen Beeinflussungsmöglichkeiten

Aus dem Inhalt

Begleitende Lernberatung zur Förderung selbst organisierten Lernens

Vier Gestaltungsprojekte zum Themengebiet Lernberatung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen sind im Januar 2002 gestartet. Über das Verfahren zur Auswahl der am Projektverbund Beteiligten, Ziele, Fragestellungen, die Projektarchitektur und Aspekte der wissenschaftlichen Begleitung wird berichtet.

Seite 6

Weberbildungspolitik und Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch Entwicklungen im Ausland

Einige neuere Entwicklungen der Weiterbildung in Großbritannien, Dänemark, Österreich, den USA und Ungarn werden skizziert. Sie gehen ein auf die Weiterbildungspolitik, auf die staatliche Förderung von Weiterbildungsforschung und -entwicklung sowie auf Veränderungen für die Weiterbildungseinrichtungen.

Seite 13

Kompetenzentwicklung in Netzwerken Einblick in das Forschungsprojekt Netzwerk Erdgeschichte

Zahlreiche Forschungsfragen beschäftigen sich sowohl mit den am Netzwerk teilnehmenden Personen und Institutionen als auch mit Personen, die das Netzwerk koordinieren und moderieren. Die wissenschaftliche Begleitung zielt darauf ab, das innerhalb des Netzwerks transferierte sowie das ein- und abfließende Know-how zu messen und die entwickelten Kompetenzen zu analysieren und zu dokumentieren.

Seite 17

selbstorganisativer Prozesse liegen. Zugleich gibt sie mit der Idee der Entstehung von Ordnern der Selbstorganisation ein hervorragendes Handwerkszeug, um die Rolle von Werten als Ordner sozialer Selbstorganisation zu beschreiben. Eine solche Betrachtungsweise gilt nicht nur für einzelne Werte und Normen, sondern auch für ganze Systeme von ihnen. *Kultur*, als sinn-, wert- und deutungsgeprägtes Ausführungsprogramm von Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene, bildet ein derartiges System von Ordnern sozialer Selbstorganisation. *Lernkultur* ist davon ausgehend als kognitives, kommunikatives und sozial-strukturelles Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität zu verstehen. Die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten *Selbstorganisationsdispositionen* sind *Kompetenzen*. Auf welche Weise sich der *Zusammenhang* von Kultur, Wert und Kompetenz theoretisch modellieren und praktisch gestalten lässt, ist eine der Forschungsfragen, zu deren Lösung das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ Wichtiges beizutragen vermag. Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung sind dabei zwei Seiten einer Medaille.

Theorie

Für ein tieferes Verständnis dieses unauflöslichen Zusammenhangs von Lernkultur und Kompetenzentwicklung ist deren historische und theoretische Analyse unerlässlich.

Denn *historisch* ist offensichtlich: Menschen lernen selbstorganisiert und lebenslang, seit sie Menschen sind. Von Sokrates bis Siegfried J. Schmidt reichen die Versuche, ein solches Lernen auch theoretisch zu erfassen und praktisch zu gestalten, die Selbstorganisation zu organisieren. Rousseaus Emile bekommt den Wissensstoff nicht eingebläut, er muss ihn sich selbstorganisiert erarbeiten, er „darf die Wissenschaft nicht lernen, sondern muss sie von neuem auffinden.“ (Rousseau 1945, S. 292) Die Aufgabe, Kompetenz im Sinne einer Bestimmung der pragmatischen Voraussetzungen menschlichen Handelns zu begreifen, ist bei Rousseau bereits klar formuliert. Fast 200 Jahre später fasst George Bernhard Shaw den gleichen Gedanken in die Worte: „Wenn du einen Menschen etwas lehren willst, wird er es niemals lernen.“ (Shaw 2001, S. 4) Weitere 50 Jahre darauf nimmt ihn Horst Siebert mit seinem – unübertrefflichen – Aphorismus auf: „Erwachsene ... sind lernfähig, aber unbelehrbar.“ (Siebert 1994, S. 46) Die erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen fasst Rolf Arnold in der Bemerkung zusammen: „Wenn wir das Prinzip der Selbstorganisation des Lernens ernstnehmen, hat das weitreichende Konsequenzen für die Theorie und Praxis der Lehre. Der/die Lehrende schafft ‚lediglich‘ die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Mit anderen Worten ‚erzeugt‘ der Lehrer nicht mehr das Wissen, das ‚in die Köpfe der Schüler soll‘, er ‚ermöglicht‘ Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung.“ (Arnold 1993, S. 53)

Die Auseinandersetzungen zwischen Erwartungs- und Ermögli-

chungsdidaktik, Defizit- und Wachstumsanschauungen, Erziehungs- und Bildungskonzeptionen, Fremdorganisations- und Selbstorganisationsvorstellungen des Lernhandelns haben eine lange Vergangenheit und, nicht zuletzt dank des E-Learning, eine kaum zu unterschätzende Zukunft. Im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ hat QUEM umfassende bildungshistorische Untersuchungen angeregt, die diesen Auseinandersetzungen nachspüren: in den protokapitalistischen Lebens- und Lernzusammenhängen, dem Philantropismus, dem Pestalozzischen Selbsttätigkeitsgedanken, dem Humboldtschen Bildungs- und Lernkulturverständnis, der Diesterwegschen Zurichtungserziehung, den Pro- und Anti-Selbstorganisationstendenzen der Reformpädagogik, der nazistischen Führerpädagogik, der nutzensorientierten Qualifizierungspädagogik der deutschen Nachkriegsjahre und der konstruktivistisch-selbstorganisiert orientierten Umkehr seit den siebziger Jahren, die mit der Diskussion um Mertens Schlüsselqualifikationen begann und später durch Erziehungswissenschaftler wie Arnold, Kösel, Siebert, Mandl, Weinberg und viele andere vorangetrieben wurde. (Veith 2002) Weitere Untersuchungen befassen sich mit der Entstehung des modernen Bildungswesens und der Lehrerschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, mit dem neuen Verständnis der Berufsbildung in der Industrialisierung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, mit der Entstehung von Bildungsvereinen und dem Aufbau der modernen Erwachsenenbildung im frühen 20. Jahrhundert und mit einigen Formen des netzbasierten Lernens in der Gegenwart. (Grebe/Messerschmidt 2002)

Auf *theoretischer* Ebene konnte nachgewiesen werden, dass auch für die neuesten Diskussionen um formelles und informelles, um fremdgesteuertes, selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen, um Qualifikation und Kompetenz die Frage nach der Selbstorganisation eine Scheidelinie des Lernkulturverständnisses bildet. Dabei wurde sorgsam der Eindruck vermieden, es könne eine Perspektive des „richtigen“ Kompetenzverständnisses oder einer einzigen, „wahren“ Lernkultur geben. Kompetenz, (Schlüssel-) Qualifikation, Wissen, (lebenslanges) Lernen, Bildung, Wissens- bzw. Informationsgesellschaft und Nachhaltigkeit werden außerordentlich heterogen behandelt, dafür lassen sich gewichtige Gründe angeben. Sie liegen vor allem in unterschiedlichen Beschreibungs- und Diskursebenen, die sich differenziert darstellen lassen. Während die Erforschung der beruflichen Weiterbildung ein erziehungswissenschaftlich fundiertes Projekt ist, das vor allem bildungstheoretische und didaktische Fragen der Erwachsenenbildung fokussiert, treten bei der betrieblichen Weiterbildungsforschung strategisch-organisatorische Fragen und solche nach Effektivität und Evaluation in den Vordergrund. Das Interesse an beruflicher „Employability“ und das Interesse an der Autonomie des „sich bildenden Subjekts“ stehen sich gegenüber. Es wurde herausgearbeitet, dass Konzepte wie Wissen, Können, Kompetenz stets zweiseitig sind – weil einerseits die Verwendung solcher Konzepte in sozialen Interaktionskontexten die Bezugnahme auf Beobachtbares und Beschreibbares erlaubt und erwartbar macht, weil aber andererseits immer auch auf das Nicht-Beobachtbare, Nicht-Beschreibbare, Nicht-Begriffliche, Nicht-Formalisierbare Bezug genommen wird. (Jünger/Schmidt 2002)

Tatsachen

An *praktisch-exemplarischen* Tatsachenbeispielen ließen sich die in Rede stehenden Zusammenhänge zwischen Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation gut veranschaulichen.

So wurden in einem *ersten* exemplarischen Tatsachenfeld die relevanten Weiterbildungsdynamiken in den USA und in Deutschland verglichen. Dieser Vergleich wird noch auf Japan ausgedehnt. Wo, wann und in welcher Form zeichnen sich Interdependenzen zwischen betrieblichen Lernkulturen (Mikroebene) und den nationalen Bildungs- und Lernkulturen (Makroebene) ab? lautete die Frage. Dabei wurde zunächst deutlich, dass Lernkulturen stark generationsabhängig sind. Kulturübergreifende Ereignisse wie Krieg, Globalisierung von Wirtschaft und Information prägen die Generationen der betroffenen Länder und ihre Einstellung zu anzustrebenden Werten, auch im Bereich von Lernen und Aneignung von Wissen und Kompetenz oft stärker als nationale Bildungstraditionen. Aufgrund dieser wichtigen Einsicht wird es notwendig, den Aspekt der generationsbedingten unterschiedlichen Lernstile mit zu berücksichtigen. Erst danach sind die verschiedenen Sozialisierungen unterschiedlicher Generationen *und* Kulturen und die in ihnen typischen Motivationsspektren klar voneinander unterscheidbarer Lernkulturen zu ermitteln und ihre Integration und Fortentwicklung auf der betrieblichen Ebene zu untersuchen. Daraus ergibt sich ein wichtiger arbeitspsychologischer und ausbildungsrelevanter Erkenntnisgewinn. (Laske 2002)

Ebenso exemplarische Ergebnisse haben Untersuchungen auf einem *zweiten* Tatsachenfeld zu den Zusammenhängen von informellem, selbst organisiertem Lernen und Kompetenzmanagement in modernen Marketing- und Changeprozessen zutage gefördert. Kompetenzmanagement, Marketing- und Changeprozesse werden in der Literatur vielfältig abgehandelt, ihre Verknüpfung ist jedoch selten Gegenstand von Betrachtungen. Das konnte durch eine Reihe von Befragungen in Unternehmen unterschiedlicher Größen, Standorte, Bestehensdauern und Branchen verifiziert werden. Besonderes Interesse galt dabei Unternehmen der Zukunftsbranchen, die mit flachen Hierarchien arbeiten, somit intensivere selbst organisierte Kommunikationsbeziehungen und folglich auch große soziale und personale Kompetenzen der Mitarbeiter benötigen. Es zeigte sich deutlich, dass Marketing- und Changeprozesse in den Unternehmen wesentlich durch informelles, selbst organisiertes Lernen getragen werden. Damit wird in einem Unternehmen das zum Kompetenzmanagement erweiterte Wissensmanagement zu einem entscheidenden Faktor. Seine wichtigste Aufgabe ist die optimale Kopplung von internem Marketing einerseits und informellem Lernen aus dem externen Marketing andererseits. (Gadow 2002)

Ein *drittes* exemplarisches Tatsachenfeld, das den Zusammenhang von Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation ganz offensichtlich werden lässt, ist die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung der eigenen Selbstorganisationsprozesse, die Selbstorganisationskompetenz. Dazu wurde ein spezifisches Lerndesign, das „Cri-

tical Event Forum“, entwickelt, das Elemente der Wissensökologie mit einem spezifischen Qualifikationsmodell verbindet. Als Rahmenbedingungen, die Selbstorganisation fördern bzw. behindern, wurden im entsprechenden Modell Führung/Werte, betriebswirtschaftliche Rahmenbedingungen, Informations-/ Wissensflüsse (Organisation) sowie persönliche Disposition/Kompetenz identifiziert, empirisch bestätigt und bereits praktisch im Unternehmensmanagement genutzt. Es gibt im internationalen Maßstab bisher kein vergleichbares Projekt, das die Selbstorganisation so dezidiert in den Mittelpunkt stellt. (North 2002)

Tests

Kompetenztests, Kompetenzmessungen und -bewertungen werden längst als betriebliche Herausforderungen begriffen. In breitem Maße werden sie bereits heute im Rahmen von Personalauswahl und -entwicklung durchgeführt – oft jedoch in anderer Terminologie und ohne expliziten Bezug auf ein fundiertes Kompetenzdenken. Aus den verschiedenen, sehr unterschiedlichen und oft sehr erfolgreichen betrieblichen Assessments lassen sich Ansätze der Kompetenzmessung als kleinstes gemeinschaftliches Vielfaches herausfiltern; die Offenlegung dieses gemeinsamen Bestands von Anschauungen und Verfahren ist u. a. für solche KMU entscheidend, die sich eigene Assessments nicht leisten können, auf diesem Weg aber von denen größerer Unternehmen zum Nutzen von Einstellenden und Eingestellten profitieren.

Je genauer Kompetenzen qualitativ charakterisiert und wo möglich quantitativ gemessen werden können, desto besser lässt sich durch Gestaltung der Lernkultur Kompetenzentwicklung fördern. Damit rücken, trotz aller empirischen und konzeptionellen Probleme, die Erfassung, Messung und Bewertung von Kompetenzen sowie Möglichkeiten einer qualifikationsanalogen Zertifizierung von Kompetenzen in den Mittelpunkt des Interesses. Das ist notwendig in Bezug auf die künftige Analyse von Kompetenzen und die Entwicklung einer neuen, kompetenzfundierten Lernkultur.

Die Arbeiten im Bereich GRUFO zur Entwicklung operativ einsetzbarer Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumente für die Praxis haben aber nicht die Absicht, den zahlreichen bestehenden Verfahren einfach neue zu addieren. Sie sind vielmehr als ein Schritt hin zu einer vergleichenden Kompetenzmessforschung zu betrachten, mit dem erklärten Ziel, nach Anwendungsmöglichkeiten in der beruflichen, betrieblichen Praxis zu suchen. In diesem Sinne wurden *einerseits* Methoden der Charakterisierung und Messung individueller Kompetenzen wie *andererseits* der Analyse des Gesamtzusammenhangs von individuellen Kompetenzen, Team- und Gruppenkompetenzen, Unternehmenskompetenzen, betrieblichem Kompetenzmanagement und beruflicher Lernkultur einbezogen.

So befasste sich die Entwicklung operativ einsetzbarer Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumente *erstens* mit der Aufgabe, aufgrund von Interviews nach der Methode der repertory-grid-Technik mit Personalverantwortlichen und Mitarbeitern von ausgewählten Unternehmen die zur Bewältigung spezifischer Arbeitstätigkeiten erfolgsrelevanten Kernkompetenzen zu fixieren – wobei gleichzeitig

ein Fragebogen die Bedingungen erfasst, unter denen psychologisch-diagnostische Verfahren in Unternehmen überhaupt angewandt werden. Dieser Fragebogen wird im Rahmen einer großangelegten quantitativen Befragung deutscher Unternehmen eingesetzt und gibt Auskunft über den realen Stand der Ermittlung individueller Kompetenzen in der betrieblichen Praxis. Die Ergebnisse beider Untersuchungen münden in ein auch im internationalen Maßstab neues Instrument, das es zum einen den Anwendern nach der Art eines Baukastens ermöglicht, ihr intuitives Wissen über Kompetenzen zu explizieren, zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. In Kombination mit geeigneten Instrumenten der Kompetenzfeststellung lässt es sich zum anderen als Grundlage der betrieblichen Kompetenzbeurteilung einsetzen. Dabei stellt ein Kern grundlegender Kompetenzen die Vergleichbarkeit über unterschiedliche Beurteiler hinweg sicher. (Lang von Wins 2002)

Zweitens widmete sich eine weitere Untersuchung der Analyse verhaltensbeeinflussender subjektiver und organisationaler Bedingungen, wobei es primär um den Erwerb fachlich-methodischer Kompetenzen, bezogen auf ein spezifisches Wissen – über Schweißgeräte – ging. Diese Einschränkung auf ein prototypisches Beispiel hat sich bewährt. Auf der Basis von Dokumentenanalysen und Expertenbefragungen wurde ein aus mehreren Modulen bestehendes Wissensmodell im Sinne von Sollwissen erarbeitet. Dieses Wissen ist keine tote Information, sondern dient der Selbstorganisation in problemoffenen, kreativen betrieblichen Handlungssituationen, repräsentiert also fachlich-methodische Kompetenzen. Die durchgeführten Tiefeninterviews mit Produktmanagern, Außendienstmitarbeitern, Verkäufern, Servicemitarbeitern usw. stellen also eine globale Kompetenzdiagnostik bezüglich des festgelegten domänenspezifischen Wissens dar. Zur Quantifizierung des individuellen Wissensbesitzes wurden die Interviewprotokolle inhaltsanalytisch ausgewertet, die Ergebnisse in Relation zum Sollwissen gewichtet sowie Wissensdefizite identifiziert. Zusätzlich wurden individuelle Wertpräferenzen, Verhaltensdispositionen und subjektive Widerspiegelungen der Arbeitssituation erhoben. (Rothe 2002)

Auf der anderen, die komplexen betrieblichen Kompetenzzusammenhänge erfassenden Seite wurde *drittens* die Entwicklung und Evaluation eines ganzen Kompetenz- und Wissensmonitoringsystems als Instrument zur Erfassung der Ressource Wissen und ihres Beitrags zur Wertschöpfung angegangen. Dazu wurde ein eigenes Kompetenzmessinstrumentarium für alle relevanten Ebenen entwickelt und in ein ganzheitliches empirisches Modell integriert. Die Ergebnisse wurden zusammen mit betrieblichen Kooperationspartnern getestet, die bereit waren, das umfangreiche Erhebungsinstrumentarium bei sich einzusetzen. Die bisherigen Ergebnisse bestätigen weitgehend das entwickelte Analysemodell und die entwickelten Kompetenzmessinstrumente, wobei die unterschiedliche Logik des Kompetenzbegriffs in Abhängigkeit von den vier einbezogenen Analyseebenen – individuelle Kompetenzbegriffe, Skills-Management-Konzepte, gruppenspezifische Kompetenzkonzepte, Wissensbegriff auf organisationaler Ebene – besonders hervorsteht. (Pawlowsky 2002)

Der komplexen Erfassung und Bewertung von Merkmalen unterneh-

mensbezogener Lernkulturen und der Entwicklung eines kompetenzorientierten organisationsdiagnostischen Verfahrens für Human Resource Manager und Personalentwickler diente eine *vierte* Untersuchungsfolge. Sie erarbeitete theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zur Entwicklung eines Instrumentariums für die Erfassung von Lernkultur und unternahm zugleich die notwendigen empirischen Schritte in Form von Experteninterviews, um die Lernkulturfacetten und -dimensionen zu operationalisieren. Die Kennzeichnung von Merkmalen der Lernkultur orientierte sich dabei an Begriffsbestimmungen zur Organisationskultur (Gestaltungsebenen, Gestaltungsfelder, Akteure). Zugleich wurden organisationspsychologische Diagnoseinstrumente eingesetzt und weiterentwickelt. (Sonntag/Schaper 2002)

Die im Rahmen der GRUFO-Arbeiten entwickelten und praktisch einsetzbaren Kompetenzmess- und Charakterisierungsverfahren werden in ein „Handbuch Kompetenzmessung“ eingehen, das zahlreiche wichtige deutschsprachige Verfahren unter einheitlichen, systematisierenden und einen tief lotenden Vergleich ermöglichenden Gesichtspunkten zusammenfasst. Damit wird eine entscheidende Basis sowohl für die beruflich-betriebliche Kompetenzbeurteilung als auch für die bildungspolitische Evaluierung, Zertifizierung und Förderung von Kompetenzen gelegt.

Netze

Kompetenzen entwickeln sich in der Regel nicht isoliert im Individuum oder in einem einzelnen Unternehmen, sondern in Form von umfassenden, die Familie wie die Region, den Arbeitsprozess wie die Freizeitaktivitäten einbeziehenden Aktivitäten. Sie sind ganz überwiegend selbstorganisiert, lassen sich im Wesentlichen als non-formelles oder informelles Lernen charakterisieren und als Lernhandeln in selbstorganisierenden Netzwerken modellieren. Deshalb werden künftig Untersuchungen zu Typologie und Funktion sozialer – insbesondere selbst organisierender – Kompetenzentwicklungsnetzwerke zum Kernbestand der Projektarbeit im Bereich GRUFO gehören. Sie sollen unter anderem dazu beitragen, den inflationären Gebrauch des Netzwerkbegriffs einzudämmen, die Lern- und Kompetenzförderlichkeit von Kompetenzentwicklungsnetzwerken abzuschätzen und die Qualität der in ihnen vor sich gehenden formellen, non-formellen und informellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse zu sichern. Es gilt, die Evolution von Kompetenznetzwerken als selbst organisatorische Prozesse theoretisch besser zu begreifen und empirisch eingehender zu beschreiben. Zugleich sind Vorschläge zur qualitativen Charakterisierung und quantitativen Erfassung solcher Netzwerke gefragt. Wenn Jörg Sydow feststellt, dass selbst in Teilbereichen der Betriebswirtschaftslehre, in denen seit vielen Jahren eine praktische und auch wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Netzwerkkonzept zu beobachten ist, zu Recht von einem „Netzwerkdschungel“ gesprochen wird, (Sydow 2001) so gilt diese Feststellung umso mehr im Bereich des Kompetenzzlernens, der Kompetenzentwicklung. (Nowak 2001) Hier sollen die Beiträge des Bereichs GRUFO helfen, den Dschungel – zumindest ein wenig – zu lichten.

Literatur

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

Gadow, P.: Informelles Lernen und Kompetenzmanagement in modernen Marketing- und Changeprozessen.*

Grebe, R.; Messerschmidt, R.: Analysen zum historischen und heutigen Verständnis von Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation.*

Jünger, S.; Schmidt, S. J.: Forschungen zum Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung.*

Lang von Wins, T.: Entwicklung operativ einsetzbarer Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumente für die Praxis.*

Laske, G.: Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen.*

North, K.: Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation.*

Nowak, J.: Forschungsprojekt „Soziale Kompetenznetzwerke“. Berlin 2001

Pawlowsky, P.; Reinhardt, R.: Entwicklung und Evaluation eines Kompetenz- und Wissensmonitoringsystems als Instrument zur Erfassung der Ressource Wissen und ihres Beitrages zur Wertschöpfung.*

Rothe, H.-J.: Untersuchungen zu den Tatsachen modernen Wissens- und Kompetenzmanagements – verhaltensbeeinflussenden subjektive und organisationale Bedingungen.*

Rousseau, J. J.: Emile oder Über die Erziehung. Leipzig 1945, Bd.1

Shaw, G. B.: Zitat nach BiBB (Hrsg.) Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis, H.1, Januar 2001

Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 1994

Sonntag, K.-H.; Schaper, N.: Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen – Entwicklung eines organisationsdiagnostischen Verfahrens für Human Resource Manager und Personalentwickler.*

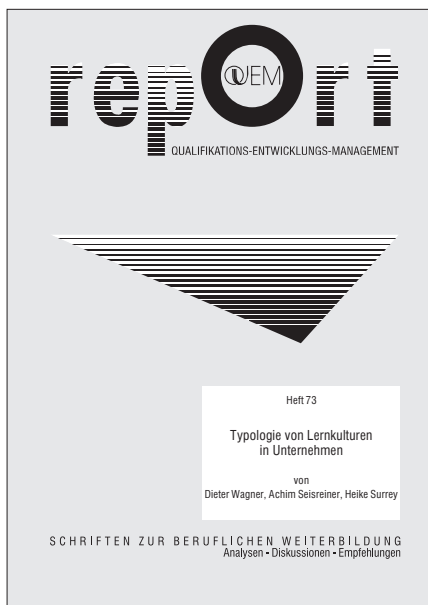
Sydow, J.: Forschungsprojekt „Untersuchungen zur Typologie sozialer Kompetenzentwicklungsnetzwerke“. Berlin 2001

Veith, H.: Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis.*

* Zwischenbericht im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Berlin 2002

John Erpenbeck

Veröffentlichungen



QUEM-report 73 „Typologie von Lernkulturen in Unternehmen“ und QUEM-report 74 „Lernkulturen der Zukunft – Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen“ sind kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10402 Berlin.

Begleitende Lernberatung zur Förderung selbst organisierten Lernens

Vier Gestaltungsprojekte zum Themengebiet Lernberatung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen sind im Januar 2002 gestartet. Dem reflexiven Impetus des Themas entsprach auch das erstmals bei QUEM erprobte zweistufige Verfahren zur Auswahl der am Projektverbund Beteiligten. Darüber sowie über Ziele, Fragestellungen und die Projektkonstruktion berichtet Gudrun Aulerich. Kurzbeschreibungen der vier Teilprojekte geben die Partner selbst (vgl. die Darstellungen im „Rahmen“).

Die wissenschaftliche Begleitung der Gestaltungsprojekte bezog in ihre Vorbereitung auch eine Studie von Rosemarie Klein und Gerhard Reutter ein, die Erkenntnisse zum „state of the art“ aus neun gelebten Beratungskonzepten gewannen und hier zusammenfassen.

GUDRUN AULERICH

ProLern – Neue Projekte zur Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen

Problemlage und Chancen

Information und Beratung sind in den letzten zehn Jahren für Bürger in den neuen Bundesländern zu viel verwendeten Begriffen geworden, denn jeder musste sich in diesem gravierenden Transformationsgeschehen Orientierungshilfe bei der Lösung unterschiedlicher Probleme organisieren. Besonders im Berufsleben wurden diskontinuierliche Erwerbsbiografien zur Normalität, und in dieser Situation geriet berufliche Weiterbildung zum Hoffnungsträger. Die mit öffentlich geförderten Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen gepaarte Information über Bildungsangebote von Weiterbildungseinrichtungen orientierte sich meist an den vorhandenen formalen Abschlüssen als Eingangsgröße für Beratung, nur selten wurde das Kompetenzpotential der Bildungsinteressierten ganzheitlich wahrgenommen und die Unterschiedlichkeit der Lebenssituationen einbezogen. Gerade die Vernachlässigung (berufs-)biografischen Lernens, des Erkennens berufsrelevanten Kompetenzpotentials, des Nachdenkens über Lebens- und Lernziele führte zu Unzufriedenheit bei vielen Beteiligten. Sie fühlten sich als Objekte der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, und daran konnte auch die Einrichtung von Weiterbildungsdatenbanken und Informations- und Beratungsstellen bei Arbeitsämtern nur wenig ändern. Sicherlich verbessern Datenbanken die Transparenz von Weiterbildungsangeboten und bilden eine Voraussetzung für Entscheidungsfindung. In diese Richtung zielt auch die Förderung einer Abteilung Bildungstest innerhalb der Stiftung Warentest. (Bundesbildungsministerium ... 2002)

Diese Entwicklungen verweisen darauf, dass in Zeiten schneller,

permanenter gesellschaftlicher und ökonomisch tief greifender Veränderungen eine Art von Weiterbildungsberatung notwendig ist, die dem erforderlichen selbst organisierten Lernen entspricht. Im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ rückt das Thema „Begleitende Lernberatung“ mit hohen Ansprüchen und Erwartungen erneut in den Blick.

Wenn selbst organisiertes Lernen Erwachsener bedeutet, der Lernende bestimmt selbst das Lernziel, selektiert Lerninhalte selbst, organisiert sich den Lernweg entsprechend seinen Anforderungen, formuliert den Lernbedarf und schätzt seinen Lernerfolg/sein Lernergebnis ein, dann weiß jeder, dass zu einem derart selbstbestimmten und selbst organisierten Lernen keiner von vornherein befähigt ist. Sondern dieses Lernen muss auch erst erlernt werden und dabei wird professionelle Unterstützung benötigt. Auf den mangelhaften Beitrag des Schulsystems zum Erlernen von Lernfähigkeit und zur Anwendung des Gelernten im Alltag weist die Pisa-Studie hin.

Für Lernberatung wird angenommen, dass mit ihr dazu beigetragen werden kann, eigene Selbstlernfähigkeit zu erkennen und bewusst einzusetzen. Zur Selbstlernfähigkeit gehören sowohl Selbstreflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur Entscheidungs- und Zielfindung und die Fähigkeit zur Entwicklung eigener Lernstrategien (Kemper/Klein 1998). Damit fördert eine entwickelte Selbstlernfähigkeit die Autonomie des Lernenden und Lernberatung wirkt im Sinne von Individualisierung, von Differenzierung und Flexibilisierung von Lernprozessen.

Begleitende Lernberatung für Erwachsene wird somit erforderlich aus der Notwendigkeit zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, den Anforderungen lebenslangen Lernens, dem Erschließen verschiedener Lebensbereiche als Lernorte und der Notwendigkeit zu eigenverantwortlichem, selbst organisiertem Lernen.

Der tragende Gedanke begleitender Lernberatung besteht im Aktivieren und Fördern selbst organisierten Lernens Erwachsener.

Begleitende Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen geht von der Einsicht aus, dass Lernen immer sowohl selbstbestimmte als auch fremdbestimmte Anteile enthält und es in einem ganzheitlich betrachteten Lernprozess auf eine zielfdienliche Mischung (Ausgewogenheit) von Selbst- und Fremdsteuerung, von selbst organisiertem und fremdorganisiertem Lernen ankommt, auf ihr produktives Ergänzen und Zusammenwirken. Hier erscheinen selbst gesteuertes und fremdgesteuertes Lernen als Kontinuum. Die Vorzüge selbst organisierten, non-formalen und informellen Lernens im Lebens- und Arbeitszusammenhang mit denen formellen, institutionell organisierten Lernens zu verbinden, bietet sich in Arrangements an, die Lernen ermöglichen und begleitende Lernberatung integrieren.

Besondere Akzente erhält diese den Erwerbs- und Lebensverlauf begleitende Art der Lernberatung dadurch, dass sie das Prinzip der Selbstorganisation und das konstruktivistische Paradigma in der Weiterbildungspraxis erproben soll. Damit unterscheiden sich die hier begonnenen Projekte von Modellversuchen der 80er Jahre.

Jetzt muss noch genauer geklärt werden, in welchen Phasen des lebensbegleitenden Prozesses beruflicher Kompetenzentwicklung Lernberatung in welcher Art sinnvoll ist. Ob und wie die an partizipative Lernarrangements gekoppelte, prozessbegleitende Lernberatung durch Lernbegleiter der Weiterbildungseinrichtung mit sowohl einer bildungsträgerübergreifenden, institutionenunabhängigen Beratung und regionaler oder themenspezifischer Orientierung verbunden werden kann.

Offen sind auch die Konsequenzen begleitender Lernberatung zur Förderung selbst organisierten Lernens für die institutionelle Weiterbildung, ihre Organisation, ihre Mitarbeiter und ihre Konzepte zur systematisierenden und orientierenden Unterstützung individueller (ganzheitlicher, lebenslanger) Lernwege.

Die Verschiedenheit der Lernberatungsanliegen kann zu Diversifizierung und Erweiterung des Aufgabenspektrums des gesamten Personals in Weiterbildungseinrichtungen führen und/oder zu Spezialisierung bestimmter Personen (Berater, Sozialpädagogen). Das hätte Auswirkungen auf Arbeitsteilung und Kooperation der Mitarbeitergruppen und die Mitarbeiterentwicklung.

Gleichfalls wären Folgen für die Organisationsstruktur von Weiterbildungseinrichtungen zu erwarten, denn eine flexible Lernberatung funktioniert wahrscheinlich sowohl intern als auch extern als Netz/Verbund von Kommunikation, Kooperation, Information und Beratung zwischen Klient, Bildungsträger, Arbeitsamt, Betrieb, Kommune, Verein u. a.

Die Gestaltung und Planung teiloffener Lernarrangements würde zu einem permanenten Prozess in den Weiterbildungseinrichtungen. Hier stellen sich Fragen der Wirtschaftlichkeit von Bildungseinrichtungen, wenn es nur grobe Raster für lernunterstützende Leistungen gibt. Es könnte auch eine Kombination von stationärer und aufsu-

chender Beratung – gerade für Gruppen mit negativen Lernerfahrungen in Institutionen – versucht werden. So könnte zur Verbesserung der Bildungschancen bestimmter Gruppen, des Bildungszugangs in benachteiligten Regionen und zur Transparenz von Lernmöglichkeiten beigetragen werden.

Begleitende Lernberatung könnte sich als ein Markenzeichen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen verstärkt entwickeln und öffentlich als trägerübergreifende, unabhängige Lernwegefindung für eine weite Klientel – von Individuen bis Organisationen (Betriebe, NGOs, Bildungseinrichtungen) und Regionen und für verschiedene Themen und Prozesse etablieren. Damit wäre sie ein Teil gelebter Lernkultur.

Besonderheiten des Auswahlverfahrens

Das erstmals bei QUEM erprobte Projektkonzept setzt sich aus zwei Phasen zusammen – einer Konzeptentwicklung und der anschließenden Umsetzungsphase.

In der ersten Phase wurden nach einer öffentlichen Ausschreibung aus 21 Bewerbungen acht Beratungsansätze ausgewählt. Sie konnten jeweils mit einer Förderung von 20 TDM innerhalb von sechs Monaten ihren Beratungsansatz ausarbeiten und zu einem Umsetzungskonzept entwickeln. Mit diesem Verfahren sollte auch kleinen Bildungseinrichtungen oder Einzelpersonen die Möglichkeit der Beteiligung an einem anspruchsvollen Gestaltungsprojekt unter relativer Chancengleichheit gegeben werden. Sie haben vielleicht ein besonderes Innovationspotential, das sie aus Ressourcenknappheit bei den oft geforderten umfangreichen Projektanträgen nicht einbringen können.

Ein wesentliches Auswahlkriterium bestand in der Einschätzung der Möglichkeiten, die diese Konzepte für die Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit von Individuen bieten. Für die Umsetzbarkeit des Beratungskonzepts in der Alltagspraxis beruflicher Kompetenzentwicklung war die Aufgeschlossenheit für den Beratungsansatz im Tätigkeitsbereich, in der Bildungseinrichtung und im regionalen Kontext bedeutsam. Die Konzeptentwicklungen wurden an Vertreter verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und an Praktiker der Lernberatung vergeben. Die so entstandenen Konzepte wurden auf einer gemeinsamen Veranstaltung im November 2001 vorgestellt und diskutiert. Dabei gab es weitere Besonderheiten.

Die erste bestand in der Einladung von Vertretern der Fachöffentlichkeit zu diesem Verfahren als Gäste, die den Konzepten neutral gegenüber standen.

Die zweite Besonderheit entstand dadurch, dass jeder Konzeptentwickler auch die Vorstellungen der anderen Mitbewerber – die oft als Team anwesend waren – kennen lernen konnte. Damit wurde direkt zum fachlichen Austausch beigetragen und auch nicht weiter geförderte Beteiligte hatten die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen,

Eigenes kritisch zu prüfen und zu den anderen Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Dieser Dialog von Akteuren im Weiterbildungsbereich wird auch künftig mit thematischen Workshops durch QUEM ange-regt und unterstützt.

Drittens erarbeitete eine Expertengruppe aus Mitgliedern des Fach-beirats „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, Wissenschaftlern, Praktikern und QUEM-Mitarbeitern die Auswahlempfehlungen. Ihre Einschätzungen orientierten sich an vorher bestimmten Kriterien, die den Bewerbern zur Vorbereitung als Fragestellungen übermittelt worden waren. Bewertungsaspekte waren u. a. die Angemessenheit und Originalität des jeweiligen Beratungskonzepts, die Logik und Schlüssigkeit der Begründungen für den gewählten Beratungsan-satz zur Unterstützung selbst organisierten Lernens, seine Realisierbarkeit im Zusammenwirken der Projektpartner und die Praxis-relevanz bzw. die Möglichkeiten des Ergebnistransfers in berufliche Weiterbildungseinrichtungen.

Damit flossen sowohl die schriftlich vorliegenden Konzepte als auch

die Präsentation und das Reagieren auf Nachfragen in die Vorschlä-ge des Auswahlgremiums/der Auswahlkommission ein. Die Vor-schläge wurden dann im Fachbeirat für das Themengebiet Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung berufenen Kuratorium des Programms „Lern-kultur Kompetenzentwicklung“ diskutiert und bestätigt.

Insgesamt rief diese sehr transparente, gestufte Herangehensweise eine positive Resonanz bei allen Beteiligten hervor.

Als Dilemma der Präsentationsveranstaltung wurde die Diskrepanz zwischen fachlicher Arbeitsatmosphäre zur Erörterung der Chancen und Probleme von Lernberatung bei der Unterstützung selbst orga-nisierten Lernens innerhalb von organisierten Angeboten berufli-cher Kompetenzentwicklung auf der einen Seite und der Konkur-renzsituation der Bewerber um die Gestaltungsprojekte auf der anderen Seite thematisiert. Ansätze für eine Balance zwischen diesen beiden Seiten boten sich eher am zweiten Tag der Veranstal-

Projekt: Beratungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement und selbst gesteuertem Lernen von Rehabilitanden nach kritischen Lebensereignissen

Als Einrichtung der medizinisch-beruflichen Rehabilita-tion fördert das Zentrum seit vielen Jahrzehnten erwach-sene Rehabilitanden/-innen, die auf Grund ihrer vielfäl-tigen gesundheitlichen Einschränkungen, kognitiver und intellektueller Defizite, sozialer und psychischer Proble-matik sowie teilweise geringer schulischer und berufli-cher Qualifikationen einer besonderen Förderung be-dürfen.

Im Rahmen der ersten Projektphase wurden Kernele-mente der Lernberatung für Erwachsene erprobt und im Hinblick auf rehabilitationsdidaktische Anwendbarkeit überprüft. Erste vorliegende Ergebnisse sind ermuti-gend, machen aber zugleich einen erheblichen Entwick-lungsbedarf im Hinblick auf selbst gesteuertes Lernen sichtbar. Insbesondere die vorliegenden Organisations-strukturen, die Kompetenzen der beteiligten Mitarbei-ter/-innen sowie die Einstellungen und Erwartungen der Rehabilitanden müssen sich auf ständig veränderte Lernanforderungen einstellen.

Zentrale Anliegen des Gestaltungsprojekts sind die Ver-änderung der Berufsrolle der Lehrkräfte hin zu Lernbera-tern, eine Orientierung der Reha-Teams auf die Förder-ziele des selbst gesteuerten Lernens, die weitere Eta-blierung der Kernelemente der Lernberatung sowie eine professionelle Prozessbegleitung. Zusätzlich werden Kontakte zur „Lernenden Region Bodensee“ weiterhel-fen, für die Rehabilitanden/-innen kreative und motivie-rende Lernbedingungen zu entwickeln.

*Evangelische Heimstiftung Stuttgart e. V.,
Rehabilitationszentrum Stephanuswerk Isny/Allgäu
Bernd Grube
E-Mail: psychologischer.dienst@stephanuswerk.de*

Projekt: Aufbau einer regionalen Struktur für selbst organisiertes Lernen

In den Nachbarstädten Neubrandenburg und Neustrelitz will ein Verbund von drei Weiterbildungseinrichtun-gen – Technische Fortbildungsakademie Neubranden-burg, Institut für Sozialforschung und berufliche Weiter-bildung Neustrelitz, Volkshochschule Neubrandenburg – selbst organisiertes Lernen fördern und zu dessen Unterstützung Lernberatung anbieten. Lernenden soll zunächst geholfen werden, bisher erworbene Kompe-tenzen transparent zu machen und darauf aufbauend Ziele zu entwickeln, die vom Lernenden gewollt und erreichbar sind (orientierende Funktion). Ist dies ge-schehen, hilft die Lernberatung bei ihrer Umsetzung, indem sie die Selbststeuerung des Lernprozesses durch den Lernenden begleitet (Fachfunktion). Diese doppelte Funktion setzt auf der Seite der Lernberater selbst Lern-prozesse voraus, die zu einem veränderten Rollenver-ständnis führen.

Anliegen des Modellprojekts im Verbund ist es, Erfah-rungen bei der Umsetzung der beiden genannten Funk-tionen zusammenzutragen, zu verdichten und Lehrende für die Tätigkeit als Lernberater aufzuschließen und methodisch zu qualifizieren.

Institut für Sozialforschung und berufliche Weiterbil-dung gGmbH Neustrelitz

*Karin Arndt
E-Mail: mail@isbw.de*

Technische Fortbildungsakademie Neubrandenburg GmbH

*Heike Krause
E-Mail: tfa-neubrandenburg@t-online.de*

*Volkshochschule Neubrandenburg
Herta Schwarzlose
E-Mail: vhs-nb@t-online.de*

tung, als sich die Beteiligten auch persönlich kannten, alle die sachliche Arbeitsweise der Juroren erlebt hatten und ihr vertrauten. Offensichtlich widersprach die angestrebte Diskussion von Problemen in einer so frühen Projektphase und ohne Sanktionen für die Auswahlempfehlung den Erfahrungen der Bewerber.

Die verantwortungsvolle Entscheidungsfindung und die vorgesehene wissenschaftliche Begleitung der Gestaltungsprojekte lässt in den kommenden beiden Jahren eine erfolgreiche Umsetzung der Beratungskonzepte und einen Zugewinn an Erkenntnissen erwarten.

Projektarchitektur

Die bundesweit vergebenen Gestaltungsprojekte bilden die Basis des Projektverbunds der wesentlich von der Reflexion des Umsetzungsprozesses auf verschiedenen Ebenen geprägt wird.

Eine erste Reflexionsebene für den oder die Gestalter/Promotoren der Konzeptumsetzung stellen die jeweilige Weiterbildungseinrich-

tung (Geschäftsführung und Mitarbeiter) oder das Netzwerk dar. Hier agiert der benannte Projektgestalter in einem der vier Teilprojekte mit seinen Partnern vor Ort – wobei seine Stellung in der Einrichtung in den Teilprojekten unterschiedlich ist.

Zentrale Unterstützungsebenen im Verbund sind die regelmäßigen Arbeitstreffen der Projektgestalter, die abwechselnd in den Weiterbildungseinrichtungen der vier Teilprojekte stattfinden und den kollegialen Erfahrungsaustausch fördern sollen. Parallel dazu ist ein intensiver Dialog jedes Teilprojekts mit den wissenschaftlichen Begleitern intendiert.

Auf allen Ebenen werden Antworten auf Forschungs- und Gestaltungsfragen gesucht. Ein Teil dieser Fragen war bereits bei der Beantragung von Fördermitteln für Projekte zur Lernberatung formuliert, aber im Verlauf der Projektrealisierung werden sicherlich weitere Problemstellungen identifiziert und die vorhandenen Fragestellungen präzisiert oder ergänzt.

Projekt: Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung am Beispiel von Wiedereinsteigerinnen

Das Berufliche Bildungswerk des Förderkreises des Alzeyer und Wormser Handwerks e. V. bietet als regionaler Bildungsträger Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Berufsbegleitung für benachteiligte Jugendliche, junge Erwachsene und Orientierungsseminare für Frauen nach der Familienphase an.

Das Beratungskonzept hat zum Ziel, selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen Erwachsener zu fördern und zu unterstützen. Gleichzeitig wird das Kompetenzpotential der Bildungsinteressierten ganzheitlich wahrgenommen und selbst verantwortete Kompetenzerwerbsprozesse werden in Gang gesetzt. Einen besonderen Stellenwert hat dabei die Erforschung des individuellen Lernens anhand der Lebensbiografie.

Grundlage des Beratungskonzepts ist ein sich entwickelnder Prozess innerhalb von vier aufeinanderfolgenden Phasen: der Initialphase, der Aktionsphase, der Integrationsphase und der Neuorientierungsphase (nach Petzold 1998, S. 122).

Die entstehenden Prozesse innerhalb des Zyklusmodells werden von dem Berater/der Beraterin begleitet und dokumentiert. Über die Erprobung des Konzepts bei weiteren Zielgruppen wird im Projektverlauf entschieden.

Der Beratungsansatz ist ganzheitlich und bezieht sowohl die aktuelle Lebenssituation als auch den lebensbiografischen und arbeitsbiografischen (nach Petzold) Hintergrund der Klientin mit ein.

Berufliches Bildungswerk des Förderkreises des Alzeyer und Wormser Handwerks e. V.

Doris Stölzle

E-Mail: bbwalzey@t-online.de

Projekt: Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung

Für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, hier exemplarisch bei den Kaiserswerther Seminaren, Institut für Fort- und Weiterbildung im Gesundheitswesen, sollen geeignete Strategien für ein erweitertes Leistungsspektrum erarbeitet werden. Dazu werden die individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden, ihre Arbeitszusammenhänge in den Herkunftseinrichtungen und die Veränderungsprozesse der Bildungseinrichtung über einen Dreiecksvertrag verknüpft. Die damit verbundenen Veränderungsprozesse beziehen sich auf:

- strukturelle Veränderungen innerhalb der Weiterbildungsorganisation,
- die Entwicklung von Beratungskompetenzen bei den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern (Lern- und Organisationsberatung),
- die konzeptionelle Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen und -curricula, in denen selbst gesteuertes Lernen und Lernberatung als andragogisches Prinzip berücksichtigt werden,
- die Systematisierung und Standardisierung bereits bestehender Instrumente der prozessbegleitenden Lernberatung (Lern- und Arbeitsverträge, Lerntagebücher, Fallarbeit, regionale Lerngruppen und kollegiale Beratung, kursintegrierte Angebote zur Selbstevaluation, Projektarbeiten und Praxisaufgaben, Praxisbesuche, Supervision),
- die Profilierung der Dienstleistungen der Weiterbildungseinrichtung für eine „pädagogische Organisationsberatung“.

Institut für Fort- und Weiterbildung

Ilona Holtschmidt und Dieter Zisenis

E-Mail: kws@kaiserswerther-diakonie.de

Die Gestaltungsprozesse werden von den Lernberatern reflektiert und dokumentiert und im Verbund der Beratungsprojekte diskutiert/supervidiert.

Die wissenschaftliche Begleitforschung entwickelt ein Design für die Unterstützung der Lernberater in den Weiterbildungseinrichtungen, leitet übergreifende Forschungsfragen aus den Gestaltungsprojekten ab und beantwortet sie.

Im Ergebnis entstehen auf der Gestaltungsebene Beschreibungen der Lernberater, die von der wissenschaftlichen Begleitung zu einer Praxisstudie zusammengefasst werden, und fortbestehende Beratungsstrukturen in den Weiterbildungseinrichtungen oder in den Einrichtungsverbänden der Region.

Die wissenschaftliche Begleitung hat das bbb Dortmund übernommen.

Büro für berufliche Bildungsplanung bbb
E-Mail: bbbklein@cityweb.de

Literatur

Bundesbildungsministerium kündigt "Stiftung" an. Bulmahn: „Tests sichern die Qualität der Bildung“. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 10/2002 vom 18.01.2002

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Baltmannsweiler 1998

Petzold, H. G.: Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Junfermann 1998

ROSEMARIE KLEIN/GERHARD REUTTER

Analyse realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung

„Es scheint viel Fremdorganisation nötig, damit Selbstorganisation angebahnt und erfolgreiche Selbststeuerung unterstützt werden kann.“ (Schlutz: Lernkulturen. Frankfurt/M. 1999, S.19)

Diese Annahme hat sich als wesentliches Ergebnis der Studie „Fallbeschreibungen realisierter Konzepte beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung“ (vgl. QUEM-Material Nr. 40, in diesem Bulletin S. 20) bestätigt, die darauf abhob, gelebte Lern- und

Weiterbildungsberatungskonzepte, die bereits Ergebnisse von Modellversuchen und Gestaltungsprojekten sind, auf ihre Transferpotenziale für zukünftige Vorhaben hin zu untersuchen. Die zentrale Frage lautete: Was kann man aus bisherigen Lern- und Weiterbildungsberatungskonzeptionen lernen? Damit zielte die Studie darauf, Erfahrungen und Ergebnisse aus der Entwicklung, Erprobung und institutionellen Implementierung von Lern- und Weiterbildungsberatung aufzubereiten, um innovative Aspekte künftiger Lernberatungskonzepte erkennen zu können.

Die Ergebnisse der Studie bilden ein solides Fundament für die Entwicklung einer Konzeption zur wissenschaftlichen Begleitung von Lern- und Weiterbildungsberatungsprojekten, die unter weiterführenden Fragestellungen, mit neuen Zielgruppen, Settings und Rahmenbedingungen Wege in eine neue Lernkultur beschreiten möchten.

Dieser Beitrag stellt lediglich einen Ausschnitt aus den Ergebnissen der Studie vor. Grundsätzlich deutlich wurde, dass quer zu den Zielgruppen und Individuen zwar unterschiedliche individuelle Voraussetzungen für selbst organisiertes Lernen gegeben sind, ein teilnehmerorientierter begleitender Support jedoch durchgängig erforderlich ist. Das konzeptionelle Etikett für diesen Support lautet Lern- und Weiterbildungsberatung. Angesichts der jungen Geschichte von Lern- und Weiterbildungsberatungskonzepten zur Förderung und Forderung von selbst organisiertem Lernen in der beruflichen Weiterbildung wurde der Versuch gestartet, herauszuarbeiten,

- ob es schon so etwas wie einen sich abzeichnenden „state of the art“ gibt und
- welche bislang ungelösten Fragen von zukünftigen Gestaltungsprojekten bearbeitet werden sollten.

Auswahlkriterien

Wir haben nach ganz bestimmten Kriterien neun Konzeptionen von Lern- und/oder Weiterbildungsberatung ausgewählt. Sie sollten sich dadurch auszeichnen, dass sie

- praktisch erprobt sind,
- einen Zielgruppenbezug haben,
- theoretisch derart unterlegt sind, dass das andragogische Selbstverständnis in Form von Bildungszielen und Leitprinzipien transparent wird,
- differenziert und problemorientiert, d. h. keine „glatten“ Beschreibungen, Aussagen zu Gestaltungselementen, Lernorten und -medien, Instrumenten und Verfahren treffen,
- Wirkungsevaluationen vorweisen können, d. h. wissenschaftlich begleitet waren oder Instrumente der Selbstevaluation eingesetzt haben.

Um möglichst auf breiter Ebene einen Erfahrungstransfer sichern zu können, wurde bei der Auswahl der Konzepte darauf geachtet, solche zu erfassen,

- die in eher offenen und solche, die in eher geschlossenen

- Bildungsmaßnahmen entwickelt und erprobt wurden und
- die sich auf verschiedene Zielgruppen beziehen.

Ein Blick in die Ergebnisse

Bei so vergleichsweise neuen konzeptionellen Entwicklungen wie der Lern- und Weiterbildungsberatung im Kontext der Förderung von Selbstorganisation im Lernen ist es ein spannendes Unterfangen, herauszuarbeiten, welche Gemeinsamkeiten sich im Neuen finden lassen und welche gemeinsamen Grundlinien Ansätze für Theoriebildung bzw. -weiterentwicklung liefern. Deshalb nun einen Blick in die konzeptionellen Gemeinsamkeiten:

Von der Teilnehmerorientierung zur Teilnehmerzentrierung

Den meisten Konzeptionen liegt eine Renaissance des emanzipatorischen Gedankens der Selbstbestimmung von Individuen, (liegt emanzipatorisches Denkgut) zugrunde, das den Teilnehmer als mündigen Lerner zu begreifen sucht. Dies macht sich fest in dem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung, das genährt durch den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen sich zur Teilnehmerzentrierung entwickelt: Alles dreht sich um den Lernenden. Man kann von einer neuen Suchbewegung sprechen, Teilnehmerorientierung mit Leben zu füllen. In der Konsequenz liegen Bildungsziele, die, auch wenn die Integration in den ersten Arbeitsmarkt als zentrales Ziel aufrecht erhalten wird, über eine fachlich-funktionale Qualifizierung weit hinausgehen. Das Lernen mit Lebensperspektive zu verbinden, biografie- und kompetenzorientierten Leitprinzipien zu folgen sind Ausdruck einer deutlicheren Ausrichtung auf eine Stärkung der Persönlichkeiten. Das ist im Feld der beruflichen Erwachsenenbildung nicht neu, erhält jedoch eine eindeutig höhere Bewertung und wird offensiv vertreten.

Modularisierung der Bildungsinhalte

Fast alle Ansätze von Lernberatung integrieren sich in modulare Qualifizierungskonzepte, die es den Lernenden ermöglichen sollen, nach individuellen Bedarfen ihren Lernaufwand zielorientiert und effektiv (dosieren) gestalten zu können. Modularisierung erlaubt einen phasenhaften Aufbau des Lernprozesses, indem immer wieder neu Ziel-, Weg- und Ergebnisbilanzierungen im Lernen vorgenommen werden können. Dies ist ein gemeinsamer Prozess von Lernenden und Lehrenden.

Selbstorganisation kann nicht gelehrt werden, sondern sie bedarf der Forderung und Förderung.

Alle Konzeptionen verweisen darauf und integrieren die schrittweise Hinführung der Lernenden zu mehr Selbstorganisation im Lernen, erheben selbst organisiertes Lernen zum Lerngegenstand. Interessant ist dabei die einhellige Meinung, dass selbst organisiertes Lernen nicht gelehrt werden kann, sondern der Förderung und Forderung durch didaktische Arrangements bedarf, die Mitsprache und Mitentscheidung in allen Faktoren, die das Lernen steuern (Ziel, Inhalt, Methode, Ort, Zeit, Ergebnis), ermöglichen. Förderung und Forderung basieren auf einer konsequenten und transparenten

Teilung der Verantwortung für den Lern-/Lehrprozess zwischen Lernenden, Lehrenden und Einrichtungsverantwortlichen.

Die Teilung der Verantwortung bedarf neuer Instrumente der Verbindlichkeit.

Auffallend ist, dass fast alle Konzeptionen mit individuellen Bildungsplänen und Bildungsverträgen arbeiten. Die Teilung von Verantwortung für den Lern-/Lehrprozess schafft neue strukturelle Elemente zur Herstellung von Verbindlichkeiten und Transparenz bezüglich des Lernprozesses. Individuelle Kontrakte und individuelle Bildungspläne, die i.d.R. prozesshaft angelegt sind, sind die neuen Instrumente.

Beraten steht vor Lehren.

Keine der Konzeptionen ersetzt durch Lernberatung das Lehren, aber die Dominanz des Lehrens existiert nicht mehr. Das Lehren als Vermittlungsform von Wissensbeständen des Lehrers an die Lernenden verändert sich zu Gunsten der Vermittlung von Wissen, um das Wissen erschließen zu können. Die Beratung und Moderation von Lernprozessen, die Entwicklung von Lernmaterialien und -medien und die Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung nehmen an Bedeutung zu.

Hinter Lernberatung steht ein Verständnis von selbst organisiertem Lernen in sozialen Kontexten.

Lernberatung steht für mehr als das Lernberatungsgespräch. Lernberatung ist das konzeptionelle Etikett für ein Verständnis von selbst organisiertem Lernen in institutionellen/organisierten Kontexten. Hier geht es nicht um „alleine, isoliert am PC oder mit sonstigen Medien zu lernen“, sondern um ein Lernen im sozialen Kontext (Individuum, Lernpartner, Lerngruppe, Lernberater, Einrichtungsorganisation). Selbstorganisation im Lernen geht auf in sozialem Handeln.

Die Bedeutung von Lernortbedingungen steigt.

Hervorgehoben wird die Bedeutung lernförderlicher Lernortbedingungen. Integrierte Lernorte, verstanden als Lernorte, die funktionsbezogen für verschiedene Lernaktivitäten stehen: Beratungsräume, Gruppenräume, Medienräume, Selbstlernzentren u.Ä. lösen den klassischen Kursraum/Schulraum ab. Medienverfügbarkeit, d. h. regelmäßiger Zugang zu Lernmedien z. B. durch einen Lernquellenpool wird betont. Zu den Lernortbedingungen gehört auch eine ausreichende personelle und mediale Ausstattung.

Diagnostische Verfahren, Methoden und Instrumente nehmen zu.

Im methodischen Bereich fällt die Zunahme von diagnostischen Methoden, Instrumenten und Verfahren auf. Sie dienen der detaillierten Erfassung von Lernsituationen, Vorkenntnissen, Interessenlagen, Wünschen, Zielen, Erfolgskontrollen, Lebensperspektiven usf. Viele der gelebten Konzepte arbeiten gezielt mit Reflexionsangeboten als diagnostischen Instrumenten, die darauf abzielen, lebensbiografisch erworbene Kompetenzen, Qualifikationen ins Bewusstsein zu heben. Sie dienen der Stabilisierung bzw. Wiederge-

winnung von Selbstvertrauen in die eigene Lernleistung und dem Schaffen von individuellen Voraussetzungen, das eigene Lernen in die Hand zu nehmen. Zunehmend eingesetzt werden auch lernprozessbegleitende Instrumente wie Lerntagebücher, Entwicklungspläne u. Ä., die reflexiv angelegt sind und ebenso persönliches wie gemeinsames Steuerungs- und Kontrollinstrument sind. Wesentliches Merkmal: Es handelt sich um pädagogische bzw. andragogische Diagnoseverfahren, die in hohem Maße selbstreflexiv angelegt sind. Es handelt sich nicht um Pseudotherapie, nicht um Grenzüberschreitungen in Felder des „Heilens“.

Methoden- und Medienvielfalt wird groß geschrieben.

Lernberatungskonzepte zeichnen sich durch einen hohen Individualisierungs- und Flexibilisierungsgrad aus. Lernen mit allen Sinnen, „mit Kopf, Herz und Verstand“, eine Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile, Zugänge zu Lerninhalten, eine Grundhaltung, dass Lernen im Gleichschritt nicht möglich ist führt dazu, dass ein breites, vielfältiges Methoden- und Medienrepertoire angeboten wird. Eine zunehmende Bedeutung erfahren dabei reflexiv-orientierte Methoden, kommunikative und kreativitätsfördernde Methoden, Methoden zur Förderung des Planungsverhaltens und nicht zuletzt Methoden zur Entfaltung von Selbstlernmanagement. Im medialen Bereich nehmen Angebote durch die modernen Medien (multimediale Lernangebote offline und online) zu.

Lern- und Weiterbildungsberatung werden miteinander verknüpft.

Weiterbildungsberatung steht für diejenigen Unterstützungsleistungen, die einen Beitrag zu einer begründeten und tragfähigen Bildungsentscheidung leisten, das impliziert manchmal auch die Entscheidung für oder gegen ein Bildungsangebot bzw. eine Bildungsschleife. Lernberatung steht einerseits für Unterstützungsleistungen, die die Selbstorganisationspotenziale des Individuums für das Lernen aktivieren, quasi zu selbst organisiertem Lernen befähigen und ermutigen. Andererseits steht sie für eine Lernkultur innerhalb organisierter Weiterbildung, die den Lernenden ein Lernumfeld bietet, in dem sich Selbstorganisation und Selbststeuerung handelnd entfalten können. Während nun im klassischen Verständnis Weiterbildungsberatung als „Vorfeldberatung“ praktiziert wird, verweisen die untersuchten Konzeptionen auf eine prozessuale Verschränkung beider Beratungen. Weiterbildungsberatung wird im Verständnis erweitert um eine prozessuale Metaebene, die darauf basiert, dass die Bildungsentscheidung immer wieder neu reflektiert und mit neuen Erfahrungen bestätigt oder irritiert wird.

Problemfelder und offene Fragen

Trotz dieser erkennbaren Trends besteht noch eine Reihe von Problemfeldern und offenen Fragen:

In abschlussbezogenen Kursen, insbesondere in SGBIII-Maßnahmen, ist gegenüber den Geldgebern immer noch viel Überzeugungsarbeit nötig. Dass ein höheres Maß an Selbststeuerung und -organisation Voraussetzung ist für die Befähigung und die Lust zum lebensbegleitenden Lernen, wird zwar allgemein eingesehen, dass damit aber auch ein Verzicht auf geschlossene Curricula und ein Vorschuss an Vertrauen in die Teilnehmenden notwendig ist und klare Weg-Ziel-Definitionen nicht mehr möglich sind, die Lernen im Gleichschritt bedeuten würden, ist noch lange nicht in den Köpfen. Insbesondere viele Arbeitsämter denken noch zu sehr in fest kalkulierten, exakt geplanten und damit genau kontrollierbaren Maßnahmekategorien.

Selbst organisiertes Lernen als didaktischer Ansatz kann nicht verordnet werden. Das pädagogische Personal muss Raum und Zeit haben, sich mit den damit verbundenen veränderten Rollenforderungen auseinander zu setzen. Das ist angesichts knapper finanzieller Ressourcen immer schwieriger, bleibt aber Grundvoraussetzung für die Implementierung neuer Konzepte.

Die Hoffnung, selbst organisiertes Lernen böte Einsparpotenziale beim pädagogischen Personal ist – zumindest mittelfristig – nicht tragfähig. Gerade die Hinführung zu selbst organisiertem Lernen, die ja auch einen hohen Grad an Individualisierung bedeutet, ist aufwendig und braucht eher mehr Personal als klassische Unterrichts- und Unterweisungsformen. In den untersuchten Konzepten war die Umsetzung bei den meisten nur dadurch möglich, dass das pädagogische Personal sich über die bezahlte Arbeitszeit hinaus engagiert hat. Ihr Lohn dafür war immaterieller Natur und lag in erster Linie in einer höheren Arbeitszufriedenheit.

Die Etablierung der vorgestellten neuen Konzepte blieb nie ohne Rückwirkungen auf die Gesamteinrichtung. Einrichtungen, in denen die Leitungsebene kein Zutrauen in die pädagogisch Verantwortlichen entwickelt, keine Delegation von Verantwortung praktiziert und in der Fehler und Irrtümer nicht als Begleiter des Prozesses akzeptiert sondern negativ sanktioniert werden, können neue Wege nicht beschreiten. Sie werden weiter auf alten Gleisen fahren, die irgendwann ins endgültige Abseits führen.

Ein Defizit sollte nicht unerwähnt bleiben: Eine systematische Evaluation und eine Untersuchung der Langfristigkeit der Effekte dieser neuen Konzeptionen steht noch weitgehend aus. Die empirische Basis für die Verifizierung oder auch Falsifizierung des erwartbaren Beitrags von Lernberatung zum selbst organisiertem Lernen scheint noch zu dünn. Ein Schritt in diese Richtung wird mit der wissenschaftlichen Begleitung der vier Gestaltungsprojekte durch das Büro für berufliche Bildungsplanung bbb Dortmund unternommen.

Weberbildungspolitik und Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch

Ein Blick auf Entwicklungen im Ausland

Wirtschaftliche und soziale Herausforderungen der Gegenwart verhilfen dem Weiterbildungssektor in zahlreichen Ländern zu einer deutlichen Aufwertung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Auf politischer Ebene zeigt sich dies in der Profilierung staatlicher Strategien zur Weiterbildung und im Zusammenhang damit auch in verstärkten Anstrengungen des Staates zur Förderung der Weiterbildungsforschung und -entwicklung. Der Weiterbildungsmarkt befindet sich auf Expansionskurs. Gleichzeitig sehen sich die Anbieter von Weiterbildung sowohl durch die gesellschaftlichen und technischen Veränderungen als auch durch bildungspolitische Entscheidungen einem erheblichen Innovationsdruck ausgesetzt.

Entwicklungen der Weiterbildungspolitik

In G R O ß B R I T A N N I E N widmet die Labour-Regierung seit ihrem Amtsantritt 1997 der Förderung der Weiterbildung im Zusammenhang mit ihren „Strategien zum Lebenslangen Lernen“ große Aufmerksamkeit. Sie hat zu diesem Zweck zunächst ein „Nationales Beratungsgremium zur Weiterbildung und zum Lebenslangen Lernen“ eingesetzt, mit der im Dezember 1999 vom Parlament verabschiedeten „Learning and Skills Bill“ die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung neu gefasst und mehrere für die Weiterbildungspolitik maßgebliche Dokumente veröffentlicht, zuletzt das Weißbuch „Opportunity for all in a World of Change“ (Februar 2001). Die Hauptziele gegenwärtiger britischer Weiterbildungspolitik bestehen darin, den Zugang zur Bildung für alle sicherzustellen sowie die Möglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechniken für Bildung und Bildungsberatung entscheiden zu nutzen. Vier Maßnahmebereiche seien hervorgehoben:

- Die Reform der Infrastruktur der Weiterbildung für Lernende ab 17 Jahren wurde eingeleitet durch die Einrichtung eines zentralen „Learning and Skills Council“ (LSC) in England (sowie 47 örtlicher LSCs) und entsprechender Institutionen in den weiteren Teilen Großbritanniens. Der LSC hat die Aufgabe, durch Planung und Finanzierung zu gewährleisten, dass – außerhalb des Hochschulbereichs – die Lernbedarfe Erwachsener aller Altersgruppen erfüllt werden können. (UK ... 2001, S. 6, 15)
- Ausgebaut wurde seit dem Jahr 2000 das Netz wohnortnaher Online-Lernzentren, die unter dem Markennamen „learndirect“ durch das Programm „University for Industry“ verwaltet werden. Learndirect hat gleichzeitig Aufgaben der Bildungsinformation, der Bildungsberatung und der Bildungsanleitung wahrzunehmen. Als besonders erfolgreich erweist sich die für Anrufer kostenfreie telefonische Bildungsberatung. Im Oktober 2001

waren in Großbritannien mehr als 1300 Learndirect-Zentren in Betrieb. (online: www.learndirect.co.uk)

- Das Programm „Investors in People“ dient dem Ziel, die Leistungsfähigkeit von Organisationen durch Personalentwicklung unter Einschluss von Weiterbildung zu fördern. Ende September 2001 waren in Großbritannien ca. 25.000 Institutionen als „Investors in People“ anerkannt. In diesen Institutionen arbeiten gut neun Millionen Beschäftigte – mehr als ein Drittel der Gesamtzahl der Beschäftigten. Weitere 20.000 Institutionen streben den Status als „Investor in People“ an. (UK ... 2001, S. 21).
- Die staatliche Förderung individueller Lernkonten erwies sich längere Zeit als auch international stark beachtete Erfolgsgeschichte britischer Weiterbildungspolitik. In der zweiten Jahreshälfte wurden nahezu drei Millionen Lernkonten gezählt (UK ... 2001, S. 2). Allerdings sah sich die britische Regierung am 24. Oktober 2001 veranlasst, das Programm (für England zum 7. Dezember 2001 und für Nordirland mit sofortiger Wirkung) auszusetzen. Zur Begründung wurde darauf verwiesen, dass das Programm die finanziellen Kapazitäten weit überschritten hätte und zudem von Firmen missbraucht worden wäre, die für das zur Verfügung gestellte Geld keinen angemessenen Gegenwert geliefert hätten (UK ... 2001, S. 15 f.). Schließlich leitete das zuständige Department for Education and Skills am 23. November 2001 eine polizeiliche Untersuchung „wegen mutmaßlichen Betrugs und Diebstahls“ ein und erklärte das Programm mit sofortiger Wirkung für beendet (Department for ... 2001, S. 1).

In D Ä N E M A R K wurde auf der Grundlage des „skandinavischen Modells“ einer engen Kooperation zwischen den Sozialpartnern und dem Staat (Tripartismus) Ende der 90er Jahre eine konzentrierte Reform des Weiterbildungssektors eingeleitet. Die wesentlichen Reformziele bestanden darin, relevante Weiterbildungsangebote für Erwachsene aller Bildungsniveaus zur Verfügung stellen zu können, die Zugangschancen zur Bildung für Personen aus bildungsdistanzierten Schichten zu erhöhen und die vorhandenen Ressourcen besser zu nutzen. (Undervisnings Ministeriet 2000)

Im Mai 2000 verabschiedete das dänische Parlament ein Gesetzespaket, das die Schaffung einer kohärenten Struktur des Weiterbildungssystems zum Inhalt hatte. Dabei wurde die Gesamtverantwortung des Staates für ein ausreichendes Weiterbildungsangebot – auch mit Blick auf finanzielle Leistungen des Staates – festgeschrieben (Danish Technological Institute 2001, S. 18). Zum 1. Januar 2001 wurde der interministerielle „Rat für Erwachsenenbildung“ als zentrales Beratungsgremium für den Gesamtbereich der Weiterbildung geschaffen. Die Weiterbildungsreform führte zu einer Stärkung der Rolle der Sozialpartner, die nun maßgeblich in den für die Finanzierung beruflicher Weiterbildung zuständigen Gremien

mitwirken. Dänische Weiterbildungsexperten sehen in diesem „dänischen Modell“ ein Anregungspotential für die Weiterbildungspolitik anderer europäischer Länder (Report on ... 2001, S. 11). Prinzipien des in Dänemark entwickelten Konzepts des individuellen Handlungsplans für Arbeitslose haben inzwischen bereits Eingang in die deutsche Arbeitsförderungs politik gefunden.

Aufmerksamkeit verdient eine Akzentverschiebung in der dänischen Weiterbildungspolitik gegenüber den Weiterbildungseinrichtungen (WBE). Nach Einschätzung der Regierungsseite ist das Vertrauen in die heilsame Wirkung von Marktmechanismen zurückgegangen zugunsten der Betonung von „gemeinsamer und geteilter Organisation und Arbeit sowie der Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen“ (Danish Technological Institute 2001, S. 38).

Die ÖSTERREICHISCHE BUNDESREGIERUNG hat in ihrem Regierungsprogramm die Förderung des „lebensbegleitenden Lernens“ zu einem Schwerpunkt ihrer Politik erklärt und unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) eine „umfassende Koordination des gesamten Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsbereichs“ in Gang gesetzt. (Bundesministerium für ... 2001, S. 4) Zu den Zielsetzungen zählt der Aufbau einer neuen Bildungsinfrastruktur, die sich – ähnlich dem britischen LearnDirect-Konzept – die Informations- und Kommunikationstechniken umfassend zunutze macht, einen Schwerpunkt auf Bildungsinformation und -beratung legt und besonders die Integration benachteiligter Gruppen im Auge behält. Dies geschieht in Verbindung mit dem ebenfalls vom BMBWK verantworteten Programm „efit Austria“, das alle auf Informations- und Kommunikationstechniken bezogenen Maßnahmen in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur bündelt. (online: www.efit.at) Der efit-Schwerpunkt „IT-Weiterbildungsinitiative“ enthält u. a. Projekte zum Aufbau von Kompetenzzentren für die Erwachsenenbildung sowie zur Entwicklung offener und flexibler Lernformen für den zweiten Bildungsweg.

Zur Erhöhung der Attraktivität von Weiterbildung wird das System der „Bildungskonten“ ausgebaut, wobei der Staat bis zu 50 Prozent der individuellen Ausgaben für Weiterbildung übernimmt. Gefördert werden ausschließlich Kurse bei anerkannten Trägern der Weiterbildung. Ein weiteres Instrument ist die „Bildungskarenz“, deren Inanspruchnahme jährlich steigende Quoten aufweist. (Bundesministerium für ... 2001, S. 20)

Die Entwicklung der Weiterbildung in den U S A wird, stärker als in den europäischen Weiterbildungssystemen, von Marktkräften bestimmt. Insbesondere berufliche Weiterbildung ist überwiegend von Unternehmen und Unternehmensverbänden organisiert. (U.S. Department of Education 2001) Gleichwohl sind die Anstrengungen von Gesetzgebern und Regierungen des Bundes und der Einzelstaaten zur Förderung der Weiterbildung für bestimmte Zielgruppen beachtlich. Ein wichtiger Hintergrund dieser Anstrengungen ist der Befund, dass „nahezu 40 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in den USA sehr niedrige Qualifikationen haben und zusätzlich 50 Millionen über Qualifikationen verfügen, „die vermutlich unzurei-

chend sind (National Center for ... 2001, S. 1). Ein Hauptaugenmerk der US-amerikanischen Politik im Weiterbildungsbereich gilt daher der Förderung von Maßnahmen zur Verbesserung von Basisqualifikationen, insbesondere im Bereich von „literacy“ und „Englisch als Zweitsprache“.

Auf Bundesebene wurde 1998 ein Gesetzespaket zur „Investition in die Arbeiterschaft“ (Workforce Investment Act) verabschiedet. Das dort enthaltene Gesetz über „Erwachsenenbildung und Alphabetisierung von Familien“ bildet die Grundlage des vom U.S. Department of Education (U.S. DoE), Abteilung für berufliche Bildung und Weiterbildung, verwalteten Programms zur Förderung von Bildungsangeboten für benachteiligte Gruppen. Teilnehmer der Bildungsangebote sollen Grundfertigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, EDV, Kommunikation und Problemlösen erwerben. Das U.S. DoE vergibt dazu jährlich Grundzuschüsse an die Einzelstaaten. Diese leiten die Zuschüsse nach einem Wettbewerbsverfahren an ausgewählte Kursanbieter weiter. Das U.S. DoE stellt ferner umfangreiche Mittel zur Erforschung und Entwicklung von Bildungsangeboten Erwachsener zur Verfügung, vor allem zum Thema „Förderung der Schreib- und Lesefähigkeit“ sowie zur Verbesserung der Personalentwicklung in WBE. (U.S. Department of Education 2001)

Ein weiterer wichtiger Förderschwerpunkt auf Bundesebene liegt in dem Bereich der örtlichen Lernzentren („21st Century Community Learning Centers“), die sowohl der außerschulischen Jugendbildung als auch der Erwachsenenbildung dienen. (online: www.ed.gov/21stcclc/)

Der Arbeitsplatz hat sich in den USA zum zentralen Lernort für Erwachsene entwickelt (online: www.trainingsupersite.com). Bildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz (Workplace Education Programs) werden in den USA in erster Linie von den großen Unternehmen selbst organisiert, viele Einzelstaaten leisten Unterstützung u. a. durch Fortbildungsangebote für Weiterbildungler.

Unter den Transformationsstaaten des östlichen Europa nimmt U N G A R N auf dem Gebiet der Weiterbildungspolitik eine Spitzenstellung ein. Als ein Indikator dafür ist das ungarische Erwachsenenbildungsgesetz zu sehen, das am 18. Dezember 2001 vom Parlament verabschiedet wurde.

Das Gesetz regelt den Gesamtbereich der Weiterbildung und enthält u. a. Bestimmungen zur Registrierung und Akkreditierung von WBE sowie zur Errichtung eines Nationalinstituts für Weiterbildung. (European Association for ... 2001) Im Februar 1998 wurde unter dem Titel „Flexibles Lernen für arbeitsmarkbezogene Bildung“ ein Fernlehrprogramm aufgelegt, das dem Zweck dient, Ungleichheiten des Zugangs auf dem Arbeitsmarkt zu minimieren. Adressaten des Programms sind neben Beschäftigten vor allem Arbeitslose und Berufsrückkehrer. Das Programm wird von einer gleichnamigen Stiftung (Nyitott Szakképzésért Kozalapítvány) verwaltet, die ein- bis zweijährige Kurse im Wettbewerbsverfahren ausschreibt. (Harangi 1999, S. 73) Erwähnt sei ferner der „Szechenyi-Strukturplan“ zur Förderung der Wissensgesellschaft, der WBE mit erheblichen Mitteln vor allem zum Ausbau des EDV-Bereichs ausstattet. (FAZ v. 6.11.2001, S. 20)

Staatliche Instrumente der Weiterbildungsforschung und -entwicklung

Die Einrichtung bzw. der Ausbau und die Profilierung von Zentren zur Erforschung und Entwicklung der Weiterbildung sind wesentlicher Bestandteil von Strategien zur Förderung lebenslangen Lernens in zahlreichen Ländern.

In G R O ß B R I T A N N I E N wurde im November 2000 die bisherige Further Education Development Agency (FEDA) in die Learning and Skills Development Agency (LSDA) umgewandelt und zur „strategischen nationalen Ressource für die Entwicklung der Politik und der Praxis von Bildung und Ausbildung der über 16-Jährigen“ profiliert. (online: www.lsda.org.uk) Der LSDA zugeordnet ist das im Oktober 2001 eröffnete Learning and Skills Research Centre (LSRC). Dem LSRC obliegt die zweifache Aufgabe, mit seiner Forschung politische und administrative Entscheidungsträger zu informieren und die Praxis zu verbessern. Das Tätigkeitsspektrum schließt Modellentwicklung, Prognosen, Trendanalysen und international vergleichende Forschung ein. (online: www.lsrc.ac.uk) Forschung und Entwicklung der Weiterbildung werden ferner vom National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) maßgeblich gefördert. (online: www.niace.org.uk)

In D Ä N E M A R K wurde im Jahr 2000 das Learning Lab Denmark (LLD) gegründet. Als Forschungseinrichtung soll das LLD systematisches Wissen über Lernprozesse von Menschen und Organisationen bereitstellen, das bei Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in Wirtschaft und Bildung genutzt werden kann. An den Forschungsprojekten des LLD sind Wissenschaftler, Lehrkräfte („knowledge disseminators“), Unternehmen, Bildungseinrichtungen und andere Organisationen beteiligt. Das LLD führt – in der Tradition dänischer Bildungsforschung – konkrete Experimente durch mit dem Ziel, die bestehende Praxis des Lernens zu verbessern. (online: www.learninglabdenmark.dk)

In Ö S T E R R E I C H wurde zum 1. Januar 2002 das bisherige Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang in eine GmbH umgewandelt und zu einem nationalen Kompetenzzentrum für Weiterbildung ausgebaut. Zu den künftigen Aufgaben des Zentrums gehörten die trägerübergreifende Aus- und Fortbildung des Personals in WBE unter Einschluss von Selbstlern- und Teletutoring-Verfahren (anknüpfend an ein in den letzten Jahren entwickeltes Tutorenmodell), die Entwicklung von Qualitätsstandards, die Zertifizierung beruflicher Qualifikationen sowie die Erbringung von Dienstleistungen (u.a. Modellentwicklung zur Organisation sowie zur Methodik/Didaktik von Weiterbildung, anwendungsorientierte Forschung) auf nationaler und internationaler Ebene im Zusammenhang mit bildungspolitischen Schwerpunkten des BMWK und der Europäischen Kommission. (Bundesministerium für ... 2001, S. 40)

Bereits 1996 wurde in den U S A mit Unterstützung des U.S. Department of Education das National Center for the Study of Adult

Learning and Literacy (NCSALL) gegründet. Das Zentrum, in gemeinsamer Trägerschaft der Harvard Graduate School of Education und der Stiftung World Education, hat die Aufgabe, „die für die Gestaltung wirksamer, kosteneffektiver Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsprogramme erforderliche Forschung, Entwicklung, Evaluation und Verbreitung zu betreiben (National Center for ... 2001, S. 1). Derzeitige Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte von NCSALL sind (a) Maßnahmen zur Förderung der Lernmotivation Erwachsener, (b) Maßnahmen zur Verbesserung des Lernens in formalen Lernkontexten („classroom practice“), (c) Personalentwicklung in WBE und (d) Kriterien zur Überprüfung der Wirkungen von Weiterbildung (National Center for ... 2001, S. 2 f.).

Weiterbildungseinrichtungen im Veränderungsprozess

Weiterbildungseinrichtungen sind heute konfrontiert mit der weltweiten Konjunktur von Weiterbildungsdienstleistungen einerseits und mit einem sich in Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit wandelnden Verständnis von wirksamen und kostengünstig vorhaltbaren Lernorten und Lernverfahren andererseits.

Einen Schlüssel zur Verbesserung des Standards von WBE sieht die B R I T I S C H E R E G I E R U N G in einem professionellen System staatlicher Aufsicht über die Anbieter von Weiterbildungsdienstleistungen. Sie hat daher das Inspektionssystem von Bildungseinrichtungen grundlegend reformiert und (für England) ein Adult Learning Inspectorate geschaffen, das u. a. für die Aufsicht über kommunale WBE sowie über die Learndirect-Zentren zuständig ist. (UK ... 2001, S. 25)

In D Ä N E M A R K wurde im Zusammenhang mit der Weiterbildungsreform ein zentrales Zertifizierungsverfahren für WBE eingeführt, das sich zunehmend auf Parameter für die Weiterbildungsqualität stützen wird. Zu den erklärten Zielen der dänischen Weiterbildungsreform zählt es, mit dem Instrument der Zertifizierung die Anzahl der WBE zu verringern (Danish Technological Institute 2001, S. 29 f.).

Die Professionalisierung der Weiterbildungler wird in zahlreichen Ländern als wichtige Aufgabe betrachtet. Im Bereich praxisbegleitender Fortbildung sind vielfach Bildungsmanagement, Bildungsberatung und Medien- und Informationstechnologie ein Schwerpunkt (u. a. in Großbritannien, Österreich und in den USA).

B R I T I S C H E B E O B A C H T E R sehen in der mangelnden Qualifikation der Weiterbildungler eine entscheidende Schwachstelle der Weiterbildung im eigenen Land. Sie fordern vermehrte Anstrengungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung der Weiterbildungler (Hillage et al. 2000, S. 77 ff.), weisen aber auch auf ungünstige Rahmenbedingungen (niedrige Entlohnung, geringes gesellschaftliches Ansehen, starke personelle Fluktuation) hin. (UK ... 2001, S. 31) Zu den Faktoren, die zu einem gewissen Aufschwung

der Personalentwicklung in WBE beigetragen haben, zählt Cox die Einführung der National Vocational Qualifications (NVQs) in den 80er Jahren sowie den im letzten Jahrzehnt erfolgten Ausbau des staatlichen Inspektionssystems über WBE. (Cox 2001, S. 6)

Mit Befriedigung wird in D Ä N E M A R K auf das sich wandelnde Selbstverständnis beruflicher WBE hingewiesen: „Mehr und mehr Bildungsanbieter sehen einen Teil ihrer Verantwortung darin, Unternehmen dabei zu unterstützen, bewusst die Vorteile aller Lernformen zu nutzen“. (Danish Technological Institute 2001, S. 53) Anregung erhalten WBE und Unternehmen durch die Forschung, die sowohl dem Lernen im Prozess der Arbeit als auch der Kompetenzmessung große Aufmerksamkeit widmet.

Die Weiterbildungslandschaft in den U S A ist dadurch gekennzeichnet, dass die Mehrzahl der Weiterbildungsangebote von Anbietern auf den Markt gebracht wird, die sich jedenfalls nicht in erster Linie als WBE verstehen und daher als Institutionen primär andere als Weiterbildungsziele verfolgen. Paul Edelson sieht in der Position der Marginalität der Weiterbildung eine entscheidende Quelle ihrer Innovationskraft. (Edelson 2000, S. 5 f.) Im Jahr 2000 wurde mit Unterstützung des U.S. Department of Education PRO-NET 2000 eingerichtet, ein US-weites Netzwerk von Weiterbildungsexperten. (online: www.pro-net2000.com)

Mehr denn je sehen sich WBE mit der Erwartung nach stärkerer Vernetzung konfrontiert. Das ö s t e r r e i c h i s c h e B M B W K kommt bei seiner Einschätzung der WBE (wie auch der Universitäten) zu einem kritischen Urteil: Zwar leisten sie „insgesamt umfassende und umfangreiche Entwicklungsarbeit, es fehlt allerdings der institutionalisierte Erfahrungsaustausch zwischen den Institutionen. Resultat sind teure Parallelentwicklungen z. B. im Bereich der Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden, der Akkreditierung und Zertifizierung“ (Bundesministerium für ... 2001, S. 32).

In U N G A R N ist der bereits Ende der 1980er Jahre begonnene Prozess des Neuaufbaus eines Netzwerks von WBE weit vorangeschritten. Dies gilt besonders für die Volkshochschulen, die sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung tätig sind. In Praxis, Ausbildung und Forschung wird der Auseinandersetzung mit neuen Lernformen beruflicher Weiterbildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. (Tóth 1998)

Der Blick auf Entwicklungen der Weiterbildung im Ausland zeigt die Vielfalt der Reformansätze, aber auch den Innovationsdruck, dem Weiterbildung aufgrund der gesellschaftlichen Veränderung ausgesetzt ist. Auch für Deutschland stellt sich die Frage, inwieweit die für Weiterbildung maßgeblichen Akteure – Staat, Sozialpartner und nicht zuletzt die WBE selbst – in der Lage sind, sich auf die Herausforderungen einzulassen. Die Entwicklungen in anderen Ländern deuten einstweilen darauf hin, dass der zunehmende Stellenwert des selbst gesteuerten Lernens und die verstärkte Anerken-

nung des Werts von non-formalem und informellem Lernen nicht zu einer Entinstitutionalisierung der Weiterbildung führen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Österreichischer Länderbericht zum Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Wien 2001, online: www.lebenslangeslernen.at

Cox, D.: Staff Development in Adult and Continuing Education in the United Kingdom. In: Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied 2001, Teil 50.30.175

Danish Technological Institute (Ed.): Denmark: Thematic Review on Adult Learning. Background Report (November 2000/Finalized in March 2001). Copenhagen 2001

Department for Education and Skills: Individual Learning Accounts. Press Notice 2001/0395 (23 November). London 2001

Edelson, P. J.: Adult Education in the USA – Issues and Trends. Frankfurt am Main 2000, online: www.die-frankfurt.de/esprid

European Association for the Education of Adults: Hungary should become a Learning Country. Confronting the New Law and the Communication of the Commission on Lifelong Learning. EAEA-Newsletter December 2001. Helsinki 2001, online: www.eaea.org/news/hung.html

Harangi, L.: Hungary: Open Learning for Labour Market Training. In: Federigi, P. (Ed.): Glossary of Adult Learning in Europe. Hamburg 1999, S. 73

Hillage, J.; Uden, P.; Aldridge, F.; Eccles, J.: Adult Learning in England: a Review. Brighton, Leicester 2000

National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL): About NCSALL. Cambridge 2001, online: gseweb.Harvard.edu/~ncsall.html

Report on the National Consultation in Denmark about the European Commission's Memorandum on Lifelong Learning. Copenhagen 2001

Tóth, J. S.: Non-formal Adult Learning. Efforts for a more efficient Vocational Training. Budapest 1998 (Manuskript)

U.S. Department of Education: The Federal Adult Education and Literacy Program. Fact Sheet. Washington D.C. 2001

UK Response to EC Memorandum on Lifelong Learning. London 2001

Undervisnings Ministeriet: The Adult Education and Continuing Training Reform. Fact Sheet (September 2000). Kopenhagen 2000

Wendelin Sroka

Kompetenzentwicklung in Netzwerken

Einblick in das Forschungsprojekt Netzwerk Erdgeschichte

Seit Beginn 2001 erfährt das Netzwerk Erdgeschichte eine Förderung im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Zahlreiche Forschungsfragen beschäftigen sich dabei sowohl mit den am Netzwerk teilnehmenden Personen und Institutionen als auch mit Personen, die das Netzwerk koordinieren und moderieren. Die wissenschaftliche Begleitung zielt darauf ab, das innerhalb des Netzwerks transferierte sowie das ein- und abfließende Know-how zu messen und die entwickelten Kompetenzen zu analysieren und zu dokumentieren.

Netzwerk Erdgeschichte

Das Netzwerk Erdgeschichte ist ein heterogen zusammengesetztes, primär ökonomisch motiviertes Netzwerk mit Akteuren aus Tourismus, Wissenschaft, Wirtschaft sowie mit privaten Interessensträgern. Die Koordination ist am Lehrstuhl für Angewandte Geographie des Geographischen Instituts der Universität Tübingen angesiedelt, die touristische Projektleitung wechselt im Rotationsprinzip ein- bis zweijährlich zwischen den Tourismuspartnern.

Die Idee für dieses Netzwerk entstand 1997 am Rande einer Tagung zum Thema „Sanfter Tourismus auf der Schwäbischen Alb“. Hauptziel zu Beginn war die nachhaltige Erfassung, Bewertung und Vermarktung landschaftsgebundener und marketingfähiger, geotouristischer Erlebnispotenziale für den Tourismus, das Freizeitwesen und für pädagogische Zwecke. Als konkreter Aufhänger für die Umsetzung eines sanften Landschaftstourismus in Verbindung mit dem GEO-Thema bot sich die Südwestdeutsche Schichtstufenlandschaft an, die mit ihrer vielfältigen Gestaltung sozusagen eine Reise durch eine Milliarde Jahre Erdgeschichte ermöglicht. Inzwischen hat sich das Zielsystem des Netzwerks erweitert und umfasst auf strategischer Ebene den möglichst systematischen Erwerb und die Weitergabe des im Netzwerk entwickelten Know-hows und der verschiedenen Kompetenzfacetten in den Themenbereichen „Netzwerkarbeit“, „Geotourismus“ und „Geopädagogik“ – sowohl für die Netzwerkpartner als auch für andere Netzwerke und Institutionen. Mittlerweile arbeiten zwölf Tourismuspartner und sieben Partner aus Wirtschaft und Wissenschaft zusammen, um die Umsetzung der genannten Ziele voran zu treiben. Die Tourismuspartner sind über ganz Baden-Württemberg verteilt und vertreten im Netzwerk jeweils einen bestimmten Abschnitt in der Erdgeschichte.

Netzwerkdynamik und Subnetze

Seit der Gründung des Netzwerks Erdgeschichte lässt sich sowohl eine Dynamik hinsichtlich der Netzwerkstruktur und -größe feststellen, als auch bezüglich der Arbeitsschwerpunkte und der inhaltlichen Angebote. Zur Netzwerkstruktur ist zu sagen, dass es zum

einen die wissenschaftlichen Berater gibt, von deren Know-how und Kontakte die Netzwerkarbeit stark profitiert. Daneben stehen die Tourismuspartner, deren Ziele im eigentlichen Mittelpunkt des Netzwerks stehen. Die Tourismuspartner zahlen, wenn sie so genanntes Vollmitglied sind, einen jährlichen Netzwerkbeitrag, der für den Internetauftritt und die gemeinsam entwickelten Marketingprodukte verwendet wird. Für diejenigen Tourismuspartner, die ihr Interesse am Netzwerk bekunden und auch ihre Bereitschaft zur Mitarbeit signalisieren, aber aus verschiedenen Gründen den finanziellen Beitrag nicht leisten können, wurde der Status „assoziierter Partner“ geschaffen. Die assoziierten Mitglieder bekommen alle Informationen, Beratungsleistungen durch die Netzwerkkoordination und werden zu den Netzwerktreffen eingeladen. Allerdings erscheint ihr touristisches Abgebot nicht in der gemeinsamen Broschüre bzw. im Internet. Obwohl neue Netzwerkpartner nicht aktiv akquiriert werden, hat sich die Anzahl der Teilnehmer hauptsächlich durch „Mund-zu-Mund-Propaganda“ stetig erhöht. Neben dieser Weiterentwicklung im Bereich der Netzwerkteilnehmer fand auch ein Wandel im Angebot statt. Während in der ersten Zeit des Netzwerks die Pauschalen der Tourismuspartner in ihrer Funktion als „vertrauensbildende Starterprojekte“ im Mittelpunkt standen, werden in der neuen Aufmachung der gemeinsamen Broschüre verstärkt „self-guided“-Angebote vermarktet. Damit wird verstärkt die Zielgruppe „Individualtouristen“ erreicht.

Außer für die Erarbeitung und Vermarktung neuartiger touristischer Angebote gewinnt das Netzwerk Erdgeschichte zunehmend an Bedeutung bei der Initiierung und Etablierung von lokalen und regionalen Subnetzen zur Konzeptionierung und Umsetzung strategischer Projekte. Die Subnetze („Lernende Region“, vgl. Erben 2001) dienen vor allem dazu, mit einzelnen Netzwerkpartnern und den Akteuren ihrer Umgebung regionale Konzepte zu erarbeiten, Projekte umzusetzen, Fördertöpfe zu erschließen sowie schnell und flexibel auf entsprechende Rahmenbedingungen reagieren zu können. Als Beispiele solcher Subnetze sind der „Runde Tisch Geopark Schwäbische Alb“ und das grenzüberschreitende Netzwerk „Feuer, Eis, Wasser“ in der Bodenseeregion zu nennen.

Insbesondere durch den Aufbau der Subnetze haben sich für das Netzwerk Erdgeschichte wertvolle Kontakte zu Ministerien – vor allem dem Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg – ergeben, die inzwischen sehr gefestigt sind und zur Gründung des „Runden Tisches Jahr der Geowissenschaften Baden-Württemberg“ als weiterem Subnetz geführt haben.

Teilweise arbeitet das Netzwerk Erdgeschichte auch bei strategischen Projekten Dritter mit. Beispiele dafür sind die Landschaftsführerkurse auf der Schwäbischen Alb (Albguides), in Bad Herrenalb (Nordschwarzwald: Gewässerführer), in Mosbach (Odenwald: Gewässerführer) und am Bodensee (Bodenseeguides), die gemein-

sam mit externen Partnern konzipiert wurden (z. B. NABU, VHS). Zusammen mit den vom Netzwerk selbst realisierten Landschaftsführerkursen im Raum Tübingen – Ammerbuch – Schönbuch dienen diese Projekte der Entwicklung eines Qualitätsprodukts für Landschaftstourismus und Umweltbildung, aber auch einer Steigerung des Landschaftsbewusstseins von Multiplikatoren in den betreffenden Regionen. Gleichzeitig wird die Akzeptanz für die Netzwerkziele im „Binnenmarketing“ einer Tourismusdestination erhöht. Das Netzwerk Erdgeschichte und seine Subnetze bündeln zahlreiche und verschiedenartigste Kompetenzen, die von den Netzwerkpartnern und Beteiligten in die Subnetze eingebracht, aber auch weitertransferiert werden.

Instrumente für Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung

Das Arbeiten in einem Netzwerk setzt intensive Kommunikations- und Partizipationsprozesse voraus. Die alltägliche Netzwerkarbeit wäre ohne E-Mail mittlerweile undenkbar. Die Sicherung des netzwerkinternen Know-how-Transfers erfolgt im Wesentlichen über Gruppengespräche im Rahmen von Netzwerktreffen, bilateralen Beratungsgesprächen sowie über die gemeinsame Generierung, Initiierung und Umsetzung von Projekten, Produkten und Initiativen. Innerhalb der vierteljährlich stattfindenden Netzwerktreffen werden laufend wissens- und bildungsorientierte Transferaktivitäten von Partner zu Partner durchgeführt. Dazu zählten einerseits die zielgerichtete Kommunikation während der Arbeitstreffen, die rotierend einer der touristischen Netzwerkpartner ausrichtet, andererseits aber auch der Austausch während des anschließenden Rahmenprogramms, das seit Beginn der Netzwerkgründung zu den Netzwerktreffen gehört. Dieses umweltpädagogisch orientierte Begleitprogramm dient dazu, die jeweiligen Angebote der einzelnen Netzwerkpartner kennenzulernen und trägt deshalb neben einer Kompetenzentwicklung ebenfalls zu einer Stärkung der Identifikation mit dem Netzwerk bei. Gerade bei diesem „offenen“ Teil der Netzwerktreffen konnte durch teilnehmende Beobachtung und Befragung der Netzwerkpartner in Interviews ein vielschichtiger Austausch bestätigt werden, und zwar auch zu Themen, die – nach Angaben der Befragten – in anderer Atmosphäre aus Konkurrenzgründen weniger offen besprochen werden. Die bei den Netzwerktreffen gemeinsam erarbeiteten Produkte wie beispielsweise Standards für Erlebnispfade, Leitlinien und Checklisten werden für die Netzwerkpartner zum Download ins Intranet gestellt. Dort sind auch die Protokolle der Netzwerktreffen nachzulesen. Für den externen Know-how-Transfer sind Tagungen im In- und Ausland von enormer Bedeutung, da die Bekanntmachung der Netzwerkziele, Netzwerkprodukte und -projekte über diesen Weg sehr fruchtbar ist, häufig erneute Einladungen zur Folge hat und dem Netzwerk Erdgeschichte auch neue Netzwerkpartner bescherte. Die heterogene Zusammensetzung des Netzwerks fördert die Entstehung innovativer Ideen, da jeder Netzwerkpartner seine Stärken in das Netzwerk einbringen kann. Diese unterschiedlichen Stärken werden im Netzwerk ausgenutzt, indem die Tourismuspartner Aufgaben im Rahmen gemeinsam

festgelegter Schwerpunktzuständigkeiten übernehmen. Dass dieses Vorgehen auch die Herausbildung einer Lernkultur fördert, zeigt sich sowohl an den Lernprozessen und an den entstandenen und entstehenden Netzwerkprodukten, als auch an den bereits angesprochenen Netzwerktreffen, die als Lernorte zu verstehen sind. Zum Teil konnten der Know-how-Transfer und die daraus entstandene Kompetenzentwicklung von manchen Netzwerkpartnern in den durchgeführten Interviews ganz konkret benannt werden. Untersucht wurden die gängigen Kompetenzarten wie methodische, fachliche, soziale und personale Kompetenzen. Den Tourismuspartnern wurde vor allem eine sehr große Methodenkompetenz im Bereich „strategische Projektarbeit“, aber auch Fachkompetenz (z. B. bezüglich des Marketing) bescheinigt, von der wiederum die Vertreter der Wissenschaften profitieren können. Im Gegensatz dazu bestätigten die Touristiker, dass ihre Lücken hinsichtlich Landschaftspotenzialen, Landschaftsentstehung und Besonderheiten der Region durch die Berater im Netzwerk zunehmend geschlossen werden. Einige der Partner tragen durch ihre soziale Kompetenz und durch ihre verwaltungsadministrativen Kenntnisse zur Knüpfung regionaler Subnetze bei. Die bisherigen Untersuchungen haben ergeben, dass nahezu alle Netzwerkpartner Kompetenzgewinne verbuchen können. Über diese individuellen Kompetenzgewinne hinaus sind jedoch auch organisationale Kompetenzgewinne für das Netzwerk als Ganzes erkennbar. Ein Beispiel hierfür ist das Know-how rund um das Thema „Landschaftsführerkurse“, das zunehmend nachgefragt wird. Auch die gemeinsam entwickelten Standards für Erlebnispfade kommen netzwerkintern wie netzwerkextern zur Anwendung.

Funktionen und Vorgehensweisen der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung obliegt der Netzwerkkoordination. Die Einbindung der Netzwerkmoderatoren als Netzwerkakteure birgt Vor- und Nachteile. Zwar fehlt dadurch ein neutraler, externer Netzwerkbeobachter, gleichzeitig werden aber den Wissenschaftlern sowohl Gestaltungsräume („Aktionsforschung“) als auch Informationswege eröffnet, die ihnen normalerweise verwehrt bleiben. Das Netzwerk Erdgeschichte wurde seit seiner Gründung wissenschaftlich begleitet. Dabei kamen vor allem die Bausteine „Laufende Netzwerkbeobachtung“ und „Schriftliche Befragungen der Netzwerkpartner“ zum Einsatz. Zusätzlich gab es zu einzelnen Projekten, an denen das Netzwerk Erdgeschichte beteiligt war, Erhebungen für eine projektorientierte Evaluation (z. B. Landschaftsführerkurse). Seit der Aufnahme des Netzwerks Erdgeschichte in das Forschungsprogramm ist auch die Durchführung persönlicher Interviews mit den Netzwerkpartnern möglich. Aufgrund der großen Bedeutung der im Netzwerk gemeinsam entwickelten Produkte, Projekte und Initiativen entschieden sich die wissenschaftlichen Begleiter für ein Untersuchungsdesign, das die im Forschungsprogramm geforderte Messung der Kompetenzentwicklung anhand der entwickelten Produkte analysiert und die Untersuchung des Know-how-Transfers im Netzwerk an diese Produkte koppelt.

Der Interviewleitfaden beleuchtet zum einen das Feld der allgemeinen Netzwerkarbeit, zum anderen den Bereich Kompetenzentwicklung und Know-how-Transfer sowie Hemmnisse in der Netzwerkarbeit. Nach wie vor wichtig sind die bereits ausführlich beschriebenen Netzwerktreffen, die auch nach Meinung der Netzwerkpartner trotz der räumlichen Distanzen, die für eine solche Zusammenkunft überwunden werden müssen, nicht durch andere Kommunikationsmöglichkeiten wie z. B. Telefonkonferenzen zu ersetzen sind. In der Befragungsrunde wurde deutlich, wie wichtig der persönliche Kontakt im Netzwerk ist. Zu den weiteren Erhebungsverfahren zählen die Auswertung von Abstimmungsergebnissen, Protokollen, E-Mails und Presseartikel, die einen Überblick über die erreichten Innovationstransfers geben, auf die in den Befragungen der Netzwerkpartner eingegangen werden kann.

Förderfaktoren und Hemmnisse für Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung

Die starke Verankerung der Netzwerkkoordination auf mehreren Ebenen (Hauptnetz, Subnetze, lokale Projekte) hat sich als großer Vorteil für die Netzwerkkommunikation herausgestellt. Dadurch ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der projektbegleitenden Evaluierung sowie der schnellen und flexiblen Gegensteuerung, wenn sich die Projekte beispielsweise widersprüchlich zu den gemeinsam im Netzwerk festgelegten Standards entwickeln. Zusätzlich besteht dadurch eine bessere Chance der Generierung von neuen Produkten, Projekten und Initiativen. Durch diese Präsenz der Netzwerkkoordination auf allen drei Ebenen wird auch der Know-how-Transfer sichergestellt und die Kompetenzentwicklung bei den Beteiligten unterstützt. Hemmnisse im Netzwerk konnten bisher auf verschiedenen Ebenen festgestellt werden. Sie reichen vom Aufbau des Forschungsprogramms bis hin zur Ebene der Netzwerkpartner.

Der erste Punkt bezieht sich auf die kurze Projektlaufzeit für dieses sehr innovative Forschungsfeld, was sich an den kaum vorhandenen Ergebnissen von Grundlagenforschung zeigt. Außerdem ist zu wenig Flexibilität für Mittelumschichtungen gegeben, wobei die fehlende Möglichkeit, wissenschaftliche Hilfskräfte zu beschäftigen, besonders für Hochschulen einen enormen Hemmnisfaktor darstellt.

Andere Hindernisse wurden bei den Befragungen der Netzwerkpartner benannt. Diese reichen von einer Verweigerung der Dienstreise eines Netzwerkpartners zu einem Netzwerktreffen seitens des Vorgesetzten bis hin zur Feststellung durch die wissenschaftlichen Begleiter, dass die Mitarbeiter der Tourismuspartner – vor allem das Schalterpersonal – zu wenig Information über das Netzwerk und seine Tätigkeit vermittelt bekommen. Die genannten Beispiele sollen verdeutlichen, dass die verschiedenen Hemmnisse unterschiedliche Auswirkungen auf das Funktionieren eines Netzwerks haben. Prinzipiell kann angemerkt werden, dass verwaltungsadministrativ bedingte Zuständigkeiten Hindernisse darstellen, diese aber gerade durch die lose Kooperationsform, wie sie Netzwerke darstellen, teilweise überwunden werden können. Zum Teil ist ein unzurei-

chend vernetztes Denken einzelner Netzwerkakteure festzustellen, was zur Folge haben kann, dass zusammenpassende Projekte keine gemeinsame Basis finden und somit Synergieeffekte nicht zum Tragen kommen können. Durch die Einbindung des Netzwerks Erdgeschichte in verschiedene regionale Subnetze einer Region (Beispiel Mittlere Schwäbische Alb) zeigen sich aber Koordinations-effekte, die anderenorts beispielsweise durch Regionalagenturen generiert werden.

Fazit

Die wichtigste Voraussetzung für das Funktionieren eines Netzwerks ist eine engagierte und motivierte Netzwerkkoordination, bei der die Fäden der Netzwerkarbeit zusammenlaufen. Sie dient als Ansprechpartner, Motor und „Motivator“, die stets die Win-Win-Situation für die am Netzwerk beteiligten Partner deutlich machen kann. Besonders zu Beginn der Netzwerkarbeit gilt es, motivierende Kommunikation zu betreiben und erste Ideen für Starterprojekte zu sammeln, die möglichst rasch umgesetzt werden können. Besonders die ersten gemeinsamen Projekte sind wichtig für die Identifikation mit dem Netzwerk und den Zusammenhalt. Sie dienen zur Positions- und Profilbestimmung der Partner und ihrer Schnittstellen, erhöhen die Motivation, bringen Anfangsvertrauen und liefern die ersten wichtigen Erfahrungen für die Ausgestaltung der weiteren Netzwerkarbeit.

Die Klärung der bereits erwähnten Win-Win-Situation am Anfang der Zusammenarbeit ist ebenfalls maßgeblich für das Bestehen des Netzwerks. Später wird diese gefestigt durch die gemeinsame Erarbeitung von Zielen und Standards. Wenn die Beteiligten den Sinn und Zweck ihrer Mitarbeit nicht mehr erkennen, kommt es bei Durststrecken, die sicher jede Zusammenarbeit erfährt, zum Austritt aus der Kooperation. Gerade in solchen Situationen ist der Netzwerkmoderator gefragt. Die Win-Win-Situation eines Partners muss keinesfalls in betriebswirtschaftlichen Zahlen zu messen sein. Vor allem in einem thematischen Netzwerk wie dem Netzwerk Erdgeschichte spielt auch der Imagegewinn eine große Rolle, der dazu geführt hat, dass sich das Netzwerk Erdgeschichte langsam zu einer Marke entwickelt, hinter der Kompetenzen stehen für Projektideen, Projektmanagement und Projektbegleitung. Neben der Netzwerkkoordination ist auch die Zusammensetzung der Netzwerkpartner von maßgeblicher Bedeutung, denn ein Netzwerk kann nur überleben, wenn sich die Beteiligten engagieren, die Zusammenarbeit ernst nehmen und bereit sind, in der Aufgabenverteilung bestimmte Zuständigkeiten zu übernehmen.

Forschungsbedarf

Die begrenzte Zeit der Förderung von nur zwei Jahren lässt gerade in diesem jungen Forschungsfeld viele Forschungsfragen erst entstehen, die nur in einem verlängerten zeitlichen Rahmen erforscht werden können. Hinzu kommen die strukturellen Bedingungen des Forschungsprogramms, das im versetzten zeitlichen Abstand weitere Netzwerke in die Förderung aufgenommen hat, die zu vergleich-

baren Ergebnissen kommen sollen mit den Netzwerken, die mit der Untersuchung bereits begonnen hatten. Das führt nicht selten zu Diskussionen um Methoden und Instrumente für die Kompetenzerfassung und den Know-how-Transfer.

Vor diesem Hintergrund wäre es vor allem wichtig, die Forschungsfragen weiterzuverfolgen, die sich während der bisherigen Analyse der Kooperationsform Netzwerke ergeben haben. Ein Beispiel dafür ist die Untersuchung der Lerneffekte von Netzwerken in Netzwerken. Gerade in einer Netzwerkstruktur wie dem Netzwerk Erdgeschichte wird deutlich, dass sich innerhalb des „Hauptnetzes“ auch Subnetze bilden können, die – bedingt durch einen anderen thematischen und regionalen Schwerpunkt – effektiver agieren können. Trotzdem kommt es zu keiner völligen Abspaltung zum Hauptnetz, zumal ein Teil der Netzwerkpartner und auch Teile der Koordination identisch sind. Hier wäre spannend zu analysieren, wie solche Subnetze von den Erfahrungen der Hauptnetze profitieren und auch die Hauptnetze von der Arbeitsweise der Subnetze lernen. Außerdem wäre bezüglich der weiteren Erforschung der (regionalen) Subnetze von Bedeutung, wie sich die Netzwerkarbeit auf eine Region als Gestaltungsebene für das kontinuierliche Lernen niederschlägt.

Ein weiteres Problem, das sich aus der Struktur ergibt, bezieht sich auf die Belastbarkeit von Netzwerken. Das betrifft zum einen die maximale räumliche Ausdehnung und die Anzahl von Teilnehmern, die ein Netzwerk verkraftet, zum anderen, ob und wie sich Konkurrenzgedanken zu Subnetzen ergeben. Die Belastbarkeit wird aber auch dann auf die Probe gestellt, wenn es zu einer reinen Kompetenznutzung eines Netzwerkpartners kommt. Eine Forschungsfrage könnte sich deshalb auf Konfliktpotentiale und Konfliktlösungen in Netzwerken beziehen. In der laufenden Untersuchung des Netzwerks Erdgeschichte konnten die wissenschaftlichen Begleiter beim Know-how-Transfer von Netzwerkpartnern zu ihren eigenen Mitarbeitern Defizite feststellen. Diese Ebene konnte aus zeitlichen Gründen nicht untersucht werden, würde aber wichtige Antworten auf die Fragen liefern, wovon der Transfer abhängt, welche Hemmnisse es gibt für eine Zurückhaltung von Know-how oder Information aus dem bzw. über das Netzwerk, welche Instrumente hierfür eingesetzt werden können und wie stark ein Know-how-Transfer über das Netzwerk zur Motivation zum eigenen Lernen (z. B. des Schalterpersonals) führt.

Darauf aufbauend wäre eine Untersuchung sinnvoll, auf welche Weise sich der Wissenszuwachs und die Kompetenzentwicklung des Schalterpersonals auf die Struktur und den Erfolg einer Tourismusdestination und deren Angebote auswirken.

Literatur, Verzeichnisse der Projekte, Produkte und Initiativen rund um das Netzwerk Erdgeschichte siehe Website www.erdgeschichte.de, insbesondere downloadbare Projektbeschreibung (www.erdgeschichte.de/downloads/index.html)

Kerstin Pauls, Andreas Megerle

QUEM-Materialien

- Nr. 40 Fallbeschreibungen realisierter Konzepte beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung von Sandra Dengler, Rosemarie Klein, Anja Poppeck und Gerhard Reutter

Die QUEM-Materialien werden – auf schriftliche Bestellung – als Typoskript vervielfältigt und sind zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10402 Berlin.

Unsere Autoren

Dr. Gudrun Aulerich, Bereichsleiterin Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, Projekt QUEM, Berlin

Prof. Dr. John Erpenbeck, Bereichsleiter Grundlagenforschung, Projekt QUEM, Berlin

Rosemarie Klein, bbb – Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund

Dr. Andreas Megerle, wissenschaftlicher Angestellter am Lehrstuhl für Angewandte Geographie, Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Kerstin Pauls, wissenschaftliche Angestellte am Lehrstuhl für Angewandte Geographie, Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Gerhard Reutter, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Frankfurt am Main

Dr. Wendelin Sroka, Universität Leipzig, Zentrum zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis, Leipzig

QUEM-BULLETIN

Jg. 2002, Heft 3

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

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

Verleger: Dr. Manfred Herrmann

Redaktion: Gabriele Kossack

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

Anschrift: Storkower Str. 158, 10402 Berlin

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

E-Mail: kossack@abwf.de

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

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.