

Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ thematisiert der Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, LiWE, Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen.

Zu Beginn des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurde von einer Problemsituation ausgegangen, in der nur wenige (Weiter-)Bildungseinrichtungen in der Lage schienen, lebensbegleitende und die verschiedenen Lebensbereiche integrierende selbstbestimmte Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Als bevorzugte Orte selbstorganisierten Lernens galten Unternehmen und Organisationen, in denen vor allem innerhalb der Arbeitsprozesse gelernt wird, sowie das soziale Umfeld, der Freundeskreis, Vereine, Arbeitsgemeinschaften oder lokale Netzwerke, die einen Rahmen für selbstgewollte und selbstgesteuerte Lernprozesse in Arbeitstätigkeiten bieten, die außerhalb der traditionellen Erwerbsarbeit der Individuen stattfinden.

Mit der Erkenntnis, dass das Lernen in Entwicklungsprozessen sich zunehmend in tätigkeitsintegriertem Lernen vollzieht, stellte sich die Aufgabe, das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen neu zu bestimmen. Die Grenzen der institutionalisierten Weiterbildung wurden z. B. in Forschungsergebnissen im Bereich des Lernens im Prozess der Arbeit (Staudt/Kriegesmann 1999) und des Lernens im sozialen Umfeld (Schäffter 1998) herausgearbeitet und das notwendige Veränderungspotential in Richtung „Selbstbescheidung“ von traditioneller Weiterbildung“ gesehen (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 296).

Forschungsansatz im Programmbereich

Gerade im Zusammenhang mit der Orientierung auf selbstorganisiertes, tätigkeitsintegriertes und projektförmiges Lernen wird diese „Selbstbescheidung“ jedoch nicht als zielführend angesehen und deshalb in den Arbeiten des Programmbereichs als Entfalten der Funktion von (Weiter-)

Bildung und ihrer Strukturen interpretiert. Dies beinhaltet Veränderungen im Leistungsspektrum, das Entstehen neuer Organisationsformen, die Organisationsentwicklung in bestehenden Einrichtungen und nicht zuletzt Veränderungen im Wirken des (Weiter-)Bildungssystems (nach innen und außen).

Die Projekte sind dabei primär auf Erprobung in der Weiterbildungspraxis gerichtet und können als Mittel einer gesellschaftlichen Innovationsstrategie aufgefasst werden, mit der versucht wird, die Weiterbildungspraxis zu Veränderungen anzuregen und Räume zum Erproben und Prüfen der Leitidee einer kompetenzförderlichen Lernkultur zu öffnen. Mit der konsequenten Anwendung des Selbstorganisationsparadigmas ist verbunden, dass die konkrete Ausformung des Zielraums „kompetenzorientierte Lernkultur“ unbekannt ist – er selbst ist auszugestalten und in seiner Relevanz für Gesellschaftsentwicklung zu prüfen. Damit wird der zu erforschende Gegenstand „kompetenzförderliche Lernkultur“ in den Projekten gestaltet und in der Weiterbildungspraxis entstehen nicht voraussehbare Ergebnisse. In diesem Sinne ist auch ein Umdenken in den bildungspolitischen und forschungsorganisatorischen Steuerungsvorstellungen erforderlich. Die grundsätzliche Orientierung auf Kompetenzentwicklung und Selbstorganisationsfähigkeit in unbestimmten Situationen ist vermutlich mit einem tiefgreifenden Aufgabenwandel des Weiterbildungspersonals und der Bildungsträger verbunden.

Im Programmbereich wird dieser Paradigmenwechsel in den Gestaltungsfeldern der Professionalitätsentwicklung, der veränderten Arbeits-, Unternehmens- und Lernkulturen in den Weiterbildungseinrichtungen sowie ihren Arbeitsformen, Strukturen, Lernangeboten und Kooperationsbeziehungen forschend unterstützt. So wird Weiterbildnern und Weiterbildungseinrichtungen durch die Intentionen des Programmbereichs bei der Modernisierung ihrer Weiterbildungspraxis geholfen. Mittelpunkt der Projektarbeit ist die Gestaltung und permanente Reflexion des jeweiligen Veränderungsprozesses. Im Verlauf dieses Prozesses wird For-

schung und Erkenntnisgewinn als eine distanznehmende Innensicht aller Beteiligten konzipiert und realisiert. Dieser primäre Leitgedanke von Selbstorganisation beinhaltet strukturelle Kopplung, Selbstreferenzialität, Zirkularität und Kontext- und Beobachtungsabhängigkeit, ist verbunden mit Pluralität und Differenziertheit, prägt die Orientierung auf kompetenzförderliche Lernkultur und ist Grundlage des Erkenntnisgewinns.

Damit sind die Forschungs- und Gestaltungsarbeiten in ihrer Anlage und aus ihrem Gegenstand heraus entwicklungsorientiert und ergebnisoffen konzipiert und werden in diesem Sinne gemanagt. Sie werden an der Praxistauglichkeit ihrer Ergebnisse gewertet. Als Bestandteil einer gesellschaftlichen Innovationsstrategie verändern sie durch ihre Erprobung in der Weiterbildungspraxis Bedingungen, Strukturen und Beziehungen in der institutionalisierten Weiterbildung (von innen) im Weiterbildungssystem und gestalten die Lernkultur selbstorganisativ mit.

Neu im Programmbereich ist von Anfang an die Selbstanwendung des Paradigmas der Selbstorganisation. Die Besonderheiten dieses Ansatzes bestehen

- im Anknüpfen an Diskurse der Institutionenforschung. Die Funktion (Weiter-)Bildung gestaltet sich im Zuge gesellschaftlicher Transformationsanforderungen aus und bringt neue Strukturen hervor. In diesem Zusammenhang kann an das spezifische Potential, das Weiterbildungseinrichtungen als pädagogische Organisationen für das Lernen Erwachsener besitzen, angeschlossen werden. In der offensiven Bewältigung der Veränderungen liegen Chancen für die Sicherung der Zukunft von Weiterbildungseinrichtungen und Chancen, über die Förderung von Kompetenzentwicklung zur Innovationsfähigkeit der Gesellschaft beizutragen. Gleichzeitig wurde „ein universeller Zuständigkeitsanspruch von funktionaler Weiterbildungsorganisation für alle möglichen Lernanlässe zurückgewiesen und auf spezifische Bedingungen lebensbegleitenden Lernens einschränkbar“ (Schäffter 1998, S. 283).
- im Anwenden von Erkenntnissen aus den Bereichen „Lernen im Prozess der Arbeit“ und „Lernen im sozialen Umfeld“ für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. So wurde das Lernen in Arbeitsprozessen und in Organisationen als Potential für die Re-Formierung von Bildungsorganisationen erschlossen und flexiblere (Organisations-)Strukturen und (Lern-)Konzepte der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Bildung für den Kompetenzaufbau erprobt.
- im erstmaligen Verbinden pädagogischer Ansätze mit verschiedenen organisationssoziologischen und -psychologischen sowie arbeitswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Konzepten für die Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen in Bildungseinrichtungen.
- im Erschließen von Bildungseinrichtungen als Potential für die Entwicklung der Professionalität von Weiterbildunglern und im Betrachten ihrer Spezifik. Darüber hinaus werden in das reflektierte, erfahrungsgestützte Lernen im Prozess der Arbeit auch Kompetenzen einbezogen, die in anderen Lebensbereichen erworben wurden.
- im Erschließen von lebensbegleitendem und biographischem Lernen für innovative Lernkonzepte.

- im Wahrnehmen alltagsgebundenen, informellen Lernens und im Überschreiten der Fixierung auf funktional institutionalisierte Lernstrukturen. Dazu trägt insbesondere der erweiterte Blickwinkel des Lernens im sozialen Umfeld bei.
- in der konsequenten Anwendung des Tätigkeitsansatzes und von Lernen durch Selbsterfahrung. Im Mittelpunkt der Projektarbeit steht die eigenverantwortliche Arbeit mit authentischen Entwicklungsaufgaben.
- im prozesshaften Ansatz nicht nur für die Lern- und Veränderungsprozesse, sondern auch für die Forschungsorganisation. Zum Beispiel werden die Themen sukzessive in Kooperation von Wissenschaft und Projektpraxis generiert.
- im Fördern koproduktiver Prozesse des Erkenntnisgewinns von Wissenschaft und Praxis (aller Beteiligten).

Mit dem Ansatz wissenschaftlich begleiteter selbstorganisativer Praxisgestaltung werden Weiterbildungseinrichtungen in besonderer Weise einer innovativen Zukunftsgestaltung zugänglich gemacht.

„Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ hat sich in doppeltem Sinne auf den Arbeitsbereich konzentriert, zum einen auf das Arbeiten in der Weiterbildung (Personal- und Organisationsentwicklung, Professionalitätsentwicklung, Lernen im Prozess der Arbeit) und zum anderen auf Kompetenzentwicklung förderliche Lerndienstleistungen für Erwerbsarbeit. Die didaktisch gute Aufbereitung und die Vermittlung expliziten Wissens in Kursen von Bildungseinrichtungen steht nicht im Zentrum der Projekte – kommt jedoch bei der Analyse von Lernprozessen indirekt in den Blick.

Die Ausgangshypothese für die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Programmbereich lautet von Anfang an: Weiterbildungseinrichtungen können selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung fördern, indem sie sich selbst selbstorganisiert wandeln. Damit erlangt professionelle Personal- und Organisationsentwicklung eine strategische Bedeutung.

Für die Gestaltung des Lernens als selbstorganisierten Prozess gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, die aber immer einer geeigneten organisatorischen Umgebung bedürfen. Diese Rahmenbedingungen existieren erst teilweise und können durch unterschiedliche vorhandene und neu entstehende Organisationen und Strukturen entwickelt werden. Damit kommt der organisationale Rahmen als konstitutive Bedingung für erwachsenpädagogisches Handeln ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Praxis und Wissenschaft. (Weiter-)Bildungseinrichtungen leisten einen spezifischen Beitrag innerhalb der sich formierenden pluralen Lerninfrastruktur zur Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen und beruflicher Kompetenzentwicklung.

Das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen ist unter der Prämisse von Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung, Reflexivität und Innovationsfähigkeit – als für die Gesellschaftsentwicklung bedeutsamen Anforderungen – neu zu bestimmen. Für die institutionalisierte Weiterbildung stellen sich damit Fragen nach der Wirksamkeit von Lernangeboten als Beitrag zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung, zur Lernförderlichkeit von Lernumge-

bungen und damit also zur Spezifik von Weiterlernen in institutionellen Kontexten in einer sich dynamisch entwickelnden, komplexen Lerninfrastruktur. Die Veränderungen in der Organisation selbst und die Professionalisierung der Weiterbildner sowie die Entwicklung adäquater Leistungsangebote dokumentieren die Potentiale der Lerninfrastrukturentwicklung.

Anregungen zur Veränderung durch die Projekte werden mit Angeboten zur wissenschaftlichen Begleitung der Veränderungs- und Gestaltungsprozesse verkoppelt. Dabei ist ein Wissenschaftsverständnis unterlegt, das neue Erkenntnisse in gemeinsamen, gleichberechtigten, koproduktiven Lern- und Forschungsprozessen von Wissenschaft und Praxis in der Praxis generiert. Dieser Prozess ist sowohl interdisziplinär als auch multidisziplinär und repräsentiert einen selbstorganisativen Erkenntnisprozess.

Für die Gestaltungsprojekte, die die Veränderungsprozesse realisieren, ist der Tätigkeitsansatz in doppeltem Sinne tragend:

- als Agieren in Verhältnissen und
- als Verändern dieser Verhältnisse im Tätigsein.

In den gemeinsamen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Projektbeteiligten bilden sich Formen und Normen einer Lernkultur heraus, die prozessbezogen mit Ansätzen reflexiver Praxisforschung beziehungsweise Handlungsforschung begleitet werden. Projekthandeln ist, egal in welcher Rolle und Funktion, als Intervention in die Praxis konzipiert. Kein Beteiligter ist neutral, sondern engagiert sich wertgetragen bei der Überprüfung des Ziels. Die Beteiligten

- reflektieren eigenes praktisches Handeln,
- analysieren aus einer Projektinnensicht den Umgang mit authentischen Entwicklungsaufgaben,
- generieren daraus neue Erkenntnisse und
- konstruieren Bezüge zum jeweiligen Fachdiskurs.

Das Programmbereichsmanagement unterstützt Gestaltung und Forschung, also die evolutionäre Produktion von Wissen, als koproduktiven Lernprozess aller Beteiligten. Das heißt, jeder Beteiligte ist in diesem Interaktions- und Kommunikationsprozess als Experte für seinen Handlungs- und Reflexionskontext akzeptiert und gleichberechtigt.

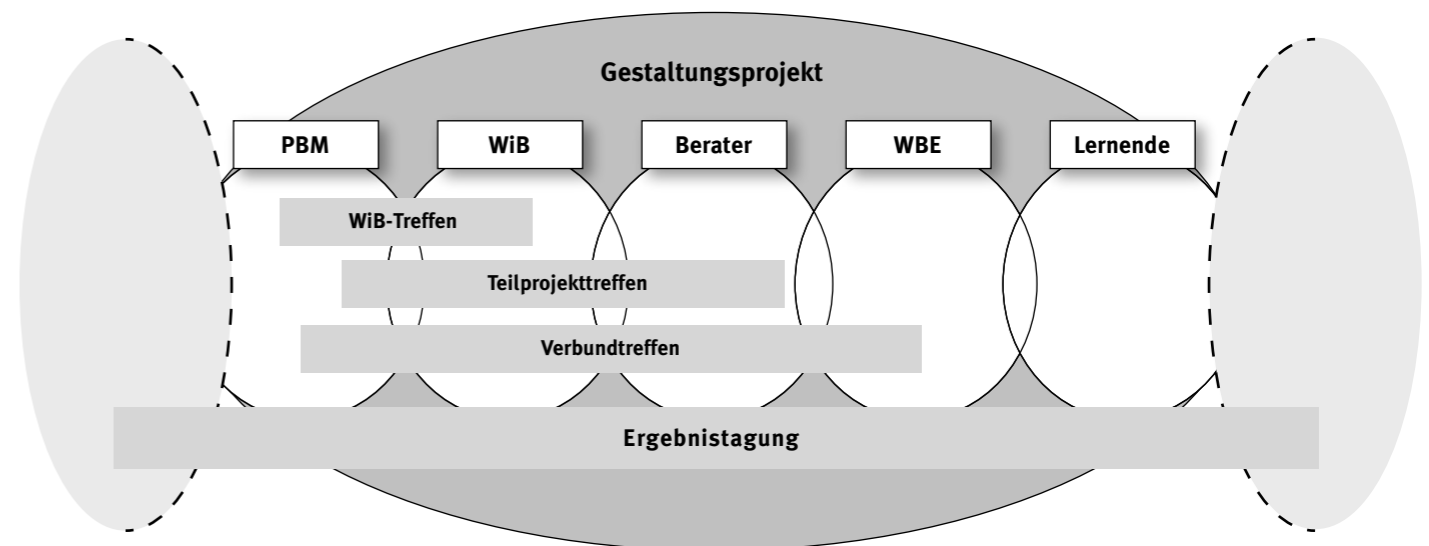
Verbundarchitektur von Gestaltungsprojekten

Die Gestaltungsprojekte werden als Verbund organisiert. Ein Gestaltungsprojekt besteht immer aus mehreren Teilprojekten, der wissenschaftlichen Begleitung und dem Programmbereichsmanagement. An den verschiedenen Projekten sind beteiligt:

- Mitarbeiter, Führungskräfte und Lernende aus Bildungseinrichtungen bzw. von Bildungsanbietern der Teilprojekte,
- Innovationsberater, Personalentwickler und Lernberater,
- die Teams der wissenschaftlichen Begleiter und
- das Management des Programmbereichs. (Vgl. Abbildung 1)

Die Projektarchitektur verbindet die verschiedenen Beteiligte über die jeweiligen Kommunikations- und Reflexionsräume, aus deren Differenzierung heraus

Abbildung 1
Projektarchitektur für Gestaltungsprojekte



PBM: Programmbereichsmanagement
WiB: wissenschaftliche Begleitung

Berater: Innovationsberater, Personalentwickler, Lernprozessbegleiter, Lernberater
WBE: Weiterbildungseinrichtung

spezifisches, gemeinsames Wissen erschlossen wird. Von den Beteiligten werden diese Räume personen- und themenabhängig unterschiedlich ausgestaltet. In den dazu verwendeten Varianten wissenschaftlicher Begleitung, den verschiedenen Arbeitsformen und Methoden, den differenten Erklärungsansätzen und in der Vielzahl beschrittener Wege wird auch die mögliche und praktizierte Flexibilität und Dynamik deutlich und der dahinter liegende weitere Grundsatz der Pluralität.

Zudem kommen die Beteiligten in den Projekten aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. In der Mehrheit sind sie nicht aus der Erwachsenenbildung, was die Situation in der Weiterbildungsrealität spiegelt. Daraus ergeben sich Chancen für interdisziplinäre Problemlösungen. Schwierig ist in den Gestaltungsprojekten die Rollen- und Funktionsvergewisserung. Sie ist ein permanenter Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten, denn alle sind gestaltend, beratend und forschend tätig. Was sie unterscheidet sind die verschiedenen Entwicklungsaufgaben und Praxen, die aber immer miteinander verkoppelt sind. Solche Räume zur Interaktion der Akteure sind in der Struktur der Projektverbünde bereits angelegt. Sie werden genutzt, um in mehreren Rückkopplungsschleifen Erkenntnisgewinn und Handlungsverbesserung zu erreichen.

Forschungs- und Gestaltungsfelder

Im Programmbereich wird davon ausgegangen, dass für das Ermöglichen von selbstorganisiertem Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen vor allem drei Forschungs- und Gestaltungsfelder entscheidend sind:

- die Weiterbildungsorganisationen selbst mit ihren Arbeitsformen, Strukturen, Unternehmenskulturen und Kooperationsbeziehungen,
- die Professionalität der Weiterbildner und
- die Konzepte zur Lernprozessbegleitung und Lernberatung sowie das Spektrum und die Qualität der Lerndienstleistungsangebote einschließlich der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen.

Ergebnisse

Zu diesen Themenfeldern wurden der Weiterbildungspraxis Gestaltungsprojekte mit unterschiedlichen Fokussen angeboten, deren Setzung selbst prozesshaft, entsprechend dem Erkenntnisfortschritt aus dem Programmbereich und anderer Forschungen erfolgte.

Zunächst waren die Gestaltungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen interessant. Thematisch geschaut wurde auf die Entwicklung und Erprobung „neuer“ Konzepte zur Personal- und Organisationsentwicklung, um die Innovationsfähigkeit der Bildungseinrichtungen zu fördern und ihre organisationsinternen Veränderungsprozesse professionell begleiten zu können. Damit konnte die Basis für kompetenzförderliche Lernangebote und Bedingungen für die Verbreitung einer entsprechenden Lernkultur geschaffen werden.

Eher in die Weiterbildungseinrichtungen hinein waren auch Projekte zur Entwicklung von Lernkonzepten orientiert, indem die Konzeptentwicklung als Beispiel (Arbeitsaufga-

be) für reflexives Lernen genutzt wurde. Auf diese Weise wurden

- die professionellen Kompetenzen der Weiterbildner erweitert (Selbstverständnis),
- die Arbeitsformen in der Organisation erneuert und
- das Unternehmensleitbild reformuliert.

Besonders die Konzepte zur Lernberatung und die Entwicklung von Instrumentarien zur Dokumentation auch informell erworbener Kompetenzen durch Weiterbildungseinrichtungen deuteten darauf hin, dass die Art und Weise der Leistungsentwicklung für die Kompetenzförderlichkeit des Lernangebots entscheidend ist. Deshalb wurde in anschließenden Projekten dieser Aspekt der Leistungsentwicklung besonders betont und mit der Förderung neuer Weiterbildungsanbieter verbunden. (Vgl. Abbildung 2)

Im Programmzeitraum wurden insgesamt sieben Projektverbünde mit über 40 wissenschaftlich begleiteten Teilprojekten und ebenso viele Studien realisiert.

In den Projekten und Studien ist eine Vielzahl von Ergebnissen auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen entstanden. Sie dokumentieren eindrucksvoll die Modernisierungspotentiale einer sich wandelnden sozialen Institution Weiterbildung. Zudem bieten die in der Praxis generierten Erkenntnisse Potentiale für einen Entwicklungsvorlauf zur Bewältigung der anstehenden Veränderungen im (Weiter-)Bildungsbereich.

Die Projekte belegen, dass mit der konsequenten Umsetzung des Konzepts der Kompetenzentwicklung und der Förderung von selbstorganisiertem Lernen nachhaltige Veränderungen in Weiterbildungseinrichtungen realisiert werden können. Diese Veränderungen sind geeignet, den notwendigen Wandlungsprozess der institutionalisierten Weiterbildung zu befördern und Weiterbildungseinrichtungen zukunftsfähig und innovativ zu gestalten.

Die Auseinandersetzung der Teilprojekte mit den in Weiterbildungseinrichtungen vorherrschenden Lehrkulturen und die Nutzung von selbstorganisiertem Lernen als Konzept und Methode unterstützt den einrichtungsinternen Kulturwandel, der eine an Kompetenzentwicklung orientierte Lernkultur zum Ziel hat.

Über diesen Prozess vollziehen Weiterbildungseinrichtungen einen paradigmatischen Wandel. Weiterbildungseinrichtungen interpretieren ihr Kerngeschäft Weiterbildung als Organisation professioneller Ermöglichung lebensbegleitenden Weiterlernens. Damit verbunden ist ein Wandel im Selbstverständnis von Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildnern im Sinne von Lerndienstleistern.

Die Projektergebnisse weisen aus, dass in fremdorganisierten Lernumgebungen selbstorganisiertes Lernen möglich ist, in dem sich die Art und Weise und damit die Qualität der Lerndienstleistungen durch Selbstorganisation wandelt. Damit verbunden sind Veränderungen im Professionsverständnis von Weiterbildnern. In diesen Lern- und Lehrprozess integriert findet ebenso Wissensvermittlung statt.

In den Projekten wurden unterschiedliche Konzepte zur Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung erarbeitet:

- Im Projektverbund „Personalentwicklungskonzepte“

Abbildung 2

Projekte im Programmbereich "Lernen in Weiterbildungseinrichtungen"

Lernen in Weiterbildungseinrichtungen	Projekte	Lern(dienst)leistungen		Übergreifende Studien		Professionalisierung der Personalentwicklung in WBE				
							Lernkonzepte		WBE im Wandel: Veränderungen im Leistungsspektrum	
							GP: Kompetenzentwicklung – Instrumente	Studie: Kompetenzentwicklung im Intelligenz Haus	WBE im Wandel: Trends ihrer Transformation	
		Organisations- und Personalentwicklung		Personalentwicklung		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen		
				GP: Personalentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern					
		Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Kompetenzentwicklung im Intelligenz Haus		
				GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen					
		Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen		
				GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern					
		Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen		
GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern									
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle		Kompetenzentwicklung – Konzepte		Studie: Lernwirkungen neuer Lernformen				
		GP: Organisationsentwicklung – Konzepte	Studie: Berufsbiographien von Weiterbildnern							
Organisationsentwicklung		Fallstudien: Neue Organisationsformen und Kooperationsmodelle								

wurde aus den spezifischen Teilprojektkonzepten das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ entwickelt. Die Entstehung und unterschiedliche Ausdeutung dieses Konzepts durch die Teilprojekte ist in der Handreichung „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ (Aulerich u. a. 2004) zusammengefasst.

- Der Projektverbund „Lernberatungskonzepte“ gestaltete unterschiedliche Lernberatungsansätze, die zum Konzept „Prozessbegleitende Lernberatung“ weiterentwickelt wurden. Die vier differenten Gestaltungsprozesse sind im QUEM-report, Heft 90, (Aulerich u. a. 2005) veröffentlicht.
- Im Projektverbund „Organisationsentwicklungskonzepte“ wurde das Konzept „Pädagogische Organisationsberatung“ erarbeitet.

Diese Konzepte sind weitgehend in einem selbstorganisierten (Projekt-)Prozess entstanden und werden von Selbstorganisation getragen. Weiterbildungseinrichtungen, die

- ein Selbstverständnis als Selbstorganisation fördernde professionelle Organisation unterstützen,
- kompetenzförderliche Lerndienstleistungen anbieten und
- selbst lernende Organisationen sind,

etablieren sich als unverzichtbarer Bestandteil einer pluralen Lerninfrastruktur mit sich komplementär ergänzenden formalen und informellen Lerngelegenheiten.

Professionalisierung und Professionsentwicklung von Weiterbildungern wurde in den Projekten in drei Aspekten beschrieben:

- Professionalitätsentwicklung für Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen mit dem Konzept „Pädagogische Organisationsberatung“
Mit dem derartige Prozesse unterstützenden „Innovationsberater“ ist ein erweitertes professionelles Verständnis von Weiterbildungern und Organisationsentwicklern verbunden.
- Professionalitätsentwicklung im Arbeitsprozess von Weiterbildungern im Rahmen der Weiterbildungsorganisation als Teil der Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung und als Teil der Personalentwicklung
Das ist mit einer Professionalisierung von Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen verbunden.
- Professionalitätsentwicklung zum Lernberater bzw. Lernprozessbegleiter im (Lern-/Lehr-)Arbeitsprozess und als (Lern-)Leistungsangebot.

Für die Professionalisierung zu Kompetenzentwicklung unterstützenden Weiterbildungern besitzen Weiterbildungseinrichtungen selbst wesentliche, noch kaum erschlossene Potentiale, da sie über eigene Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse einrichtungsspezifisch kompetenzförderliche Professionalität von Weiterbildungern fördern können. Dazu erweist es sich als notwendig, Stützstruktu-

ren aufzubauen, um Innovationsberatung pädagogischer Organisationen als eine erkennbare (Lerndienst-)Leistung nachfragbar machen zu können.

In den Gestaltungsprojekten sind Lerndienstleistungen entwickelt und erprobt worden, die geeignet sind, die institutionalisierte Weiterbildung zukunftsfähig zu machen. Die Projektergebnisse belegen, dass die Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen ein innovatives Geschäftsfeld ist. Darüber hinaus zeigen sie auch, dass ein einmal durch Lernen angestoßener Prozess der Veränderung die gesamte Organisation betrifft und nicht bei der Leistungsentwicklung endet. Über das wechselseitige Verhältnis von Lerndienstleistung und Lerndienstleister wurde auch hier deutlich, dass selbstorganisiertes Lernen als Konzept und Methode tragfähig ist.

Verallgemeinernd schlussfolgern lässt sich, dass die über den Gestaltungsprozess im Programmbereich initiierten Analysen für Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie für die Institution Weiterbildung relevant sind. Handlungsansätze und Problemlagen des Programmbereichsmanagements begründen sich in einer Balance zwischen Praxiswirksamkeit und Wissensproduktion. So wie in den Teilprojekten offene Suchbewegungen realisiert wurden, wurde auch der Management- und Koordinierungsprozess als ein offener Suchprozess mit der Gestaltungsaufgabe Reflexion einer Lernkultur „Kompetenzentwicklung“ etabliert. Damit ging es auch darum, Praxis- und Handlungsforschung weiterzuentwickeln.

Die praktizierte reflexive Praxisforschung versteht sich als eine besondere Form angewandter Forschung. Die über die Projektarchitektur und das spezielle Managementhandeln realisierten Erfahrungen belegen, dass auch dazu adäquate organisationale Rahmen benötigt werden, in denen die parallelen Prozesse des Forschens und Gestaltens realisiert werden können.

Weil der Projektprozess konsequent als gestaltende Forschung realisiert wurde, wurde die Erkenntnisgewinnung in die Praxis verlagert. So wurde möglich, die begleiteten und analysierten Veränderungsprozesse aus der Praxis heraus zu interpretieren und zu reflektieren. Das erfordert eine Forschungsorganisation, die selbst in den Prozess integriert ist und flexibel, gegenstandsbezogen variierend arbeiten kann.

Für diese Art der aus der Praxis generierten Erkenntnis hat sich die Organisation des Programmbereichs bewährt. Insbesondere die Konstituierung der Projektverbände, die neben den Gestaltungsprojekten und ihren wissenschaftlichen Begleitern auch das Programmbereichsmanagement integrierte, gewährleistet, dass dieser Forschung und Gestaltung miteinander verbindende praxisbezogene Reflexionsprozess gelingt. In einem derart konzipierten Lernraum ist gesichert, dass alle Akteure ihre Expertise für die Analyse des Handlungsfelds einbringen.

Ausgewählte Veröffentlichungen zum Thema

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lerngestaltung – Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005

Aulerich, G. u. a.: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, Heft 76/Teil I und II. Berlin 2003

Aulerich, G. u. a.: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90. Berlin 2005

Aulerich, G.: Begleitende Lernberatung zur Förderung selbst organisierten Lernens. ProLern – Neue Projekte zur Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen. In: QUEM-Bulletin 3/2002, S. 6-10

Dengler, S. u. a.: Fallbeschreibungen realisierter Konzepte beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. QUEM-Materialien, Nr. 40. Berlin 2002

Fischer, E.; Duell, W.: Wenn Arbeit Lernen ist ... „Qualifizierende Arbeitsgestaltung als „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert. In: QUEM-Bulletin 6/2003, S. 7-10

Henkel, M. u. a.: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre – Vier Studien. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003

Hölbling, G.; Reglin, T.: Innovationen im Leistungsportfolio von Weiterbildungseinrichtungen: Vom Seminarberater zum Lerndienstleister. QUEM-Materialien, Nr. 71. Berlin 2006

Klein, R.: Analyse realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. In: QUEM-Bulletin 3/2002, S. 10-12

Küchler, F. v. u. a.: Innovationsberatung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung – Erfahrungsberichte aus der Beratungspraxis. QUEM-report, Heft 87. Berlin 2004

Schäffter, O.: Changemanagement in Weiterbildungseinrichtungen – Organisationsentwicklung im Kontext von Re-Institutionalisierung. In: QUEM-Bulletin 6/2005, S. 1-5

Schäffter, O.: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: QUEM-Bulletin 3/2001, S. 6-12

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

Schüßler, I.; Thurnes, C. M.: Neue Lerndienstleistungen – Schlaglichter aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung. In: QUEM-Bulletin 5/2004, S. 11-15

Sroka, W.: Weiterbildungspolitik und Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch – Ein Blick auf Entwicklungen im Ausland. In: QUEM-Bulletin 3/2002, S. 13-16

Literatur

Aulerich, G. u. a.: Kompetenzorientierte Lerngestaltung – Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Aulerich, G. u. a.: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90. Berlin 2005

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 289-335

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Gudrun Aulerich und Heidemarie Stuhler

NACHFOLGEND WERDEN – STELLVERTRETEND FÜR ALLE – AUSGEWÄHLTE THEMATISCHE GESTALTUNGSSCHWERPUNKTE UND ERGEBNISSE AUS DEM PROGRAMMBEREICH VORGESTELLT.

DIE INHALTE WAREN U. A. AUCH GEGENSTAND EINER ZWEITÄGIGEN FACHTAGUNG IM APRIL 2006.

AUSFÜHRLICHERE DARLEGUNGEN ZUR FAST SECHSJÄHRIGEN FORSCHUNGS- UND GESTALTUNGSARBEIT IM PROGRAMMBEREICH SIND IN DEN QUEM-VERÖFFENTLICHUNGEN UND IM INTERNET ([HTTP://WWW.ABWF.DE](http://www.abwf.de)) ZU FINDEN.

Weiterbildungseinrichtungen im Wandel – Entwicklungstendenzen und Handlungsfelder

Lebensbegleitende Kompetenzentwicklung findet zunehmend als selbstorganisiertes, auch informelles Lernen statt. Wie agieren und reagieren Weiterbildungseinrichtungen in dieser Situation nach innen und gegenüber Kunden und Lernern? Was sind Treiber, was Hemmnisse für die Entwicklung und Vermarktung neuer Lerndienstleistungen? Wie lernen eigentlich die professionellen Anbieter von Lerndienstleistungen, mit welchen Konzepten der Personal- und Kompetenzentwicklung wird (erfolgreich) experimentiert?

Wegmarken: Vom Bildungsanbieter zum Lerndienstleister

Als Einstieg in das Problemfeld wurden auf der Fachtagung ausgewählte Ergebnisse der empirischen Studie INPORT („Innovationen im Leistungsportfolio von Weiterbildungseinrichtungen“) (Hölbling/Reglin 2006) vorgestellt. Die Datenbasis bildeten eine bundesweite schriftliche Umfrage unter Verantwortlichen in Weiterbildungseinrichtungen, die im Sommer 2005 durchgeführt wurde, sowie vertiefende

Expertengespräche im Anschluss an die Umfrage. In dem für diesen Beitrag vorgegebenen Rahmen kann nur auf einzelne Ergebnisse Bezug genommen werden. Sie stehen als Indikator dafür, dass Konzepte

- zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens (SOL),
 - für den Übergang von „Standardseminaren“ zur systemischen Lernprozessbegleitung auf individueller wie organisationaler Ebene,
 - von Kooperation und Networking im Regelbetrieb von Weiterbildungseinrichtungen „angekommen“ sind.
- Allerdings in vielen Fällen (noch?) als Nischengeschäft. Nur in etwa 20 Prozent der untersuchten Fälle beträgt der Anteil „neuer Lerndienstleistungen“ am Gesamtumsatz mehr als zehn Prozent. Man kann diese Zahl jedoch auch anders lesen: Gegenüber 2002 markiert sie immerhin eine Zuwachsrate von acht Prozent.

Die Bereitstellung neuer Lerndienstleistungen, die an SOL und Kompetenzentwicklung ihr Maß nehmen, kollidiert oft mit externen Hemmnissen, die vorwiegend im finanziellen und ökonomisch-planerischen Bereich angesiedelt sind. Die Akzeptanz bei allen Beteiligten ebenso wie die Lernkultur in der eigenen Einrichtung werden dagegen überwiegend als förderliche Faktoren eingeschätzt (vgl. Abbildung 1).

Mit dem Begriff „neue Lerndienstleistungen“ werden von den Befragten vorwiegend die Themenfelder „Blended Learning“ und „Lernprozessbegleitung“ assoziiert – Berei-

Abbildung 1

Für die Entwicklung und Vermarktung von Innovationen gibt es Treiber und Hemmnisse. In welche Richtung wirken Ihrer Ansicht nach die folgenden Faktoren?

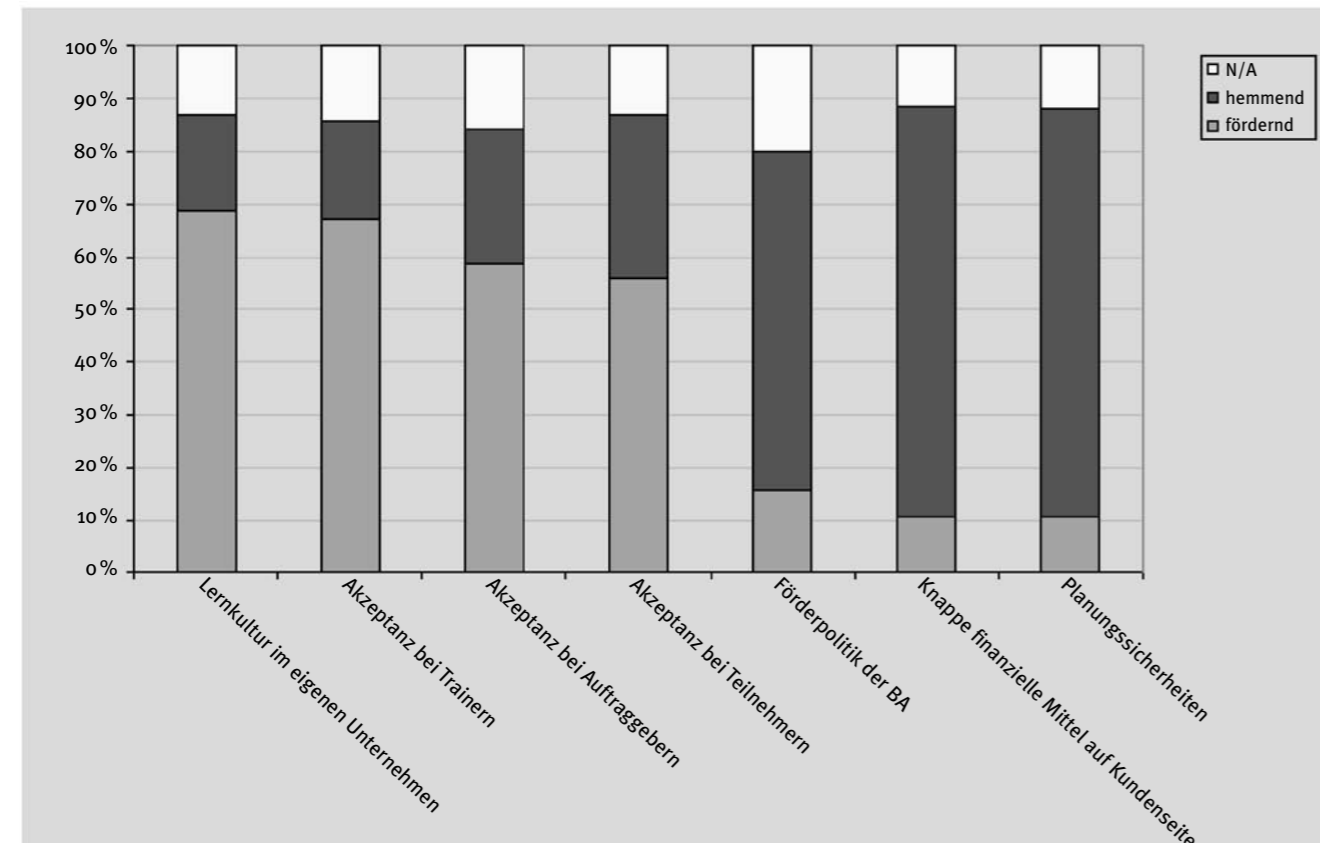
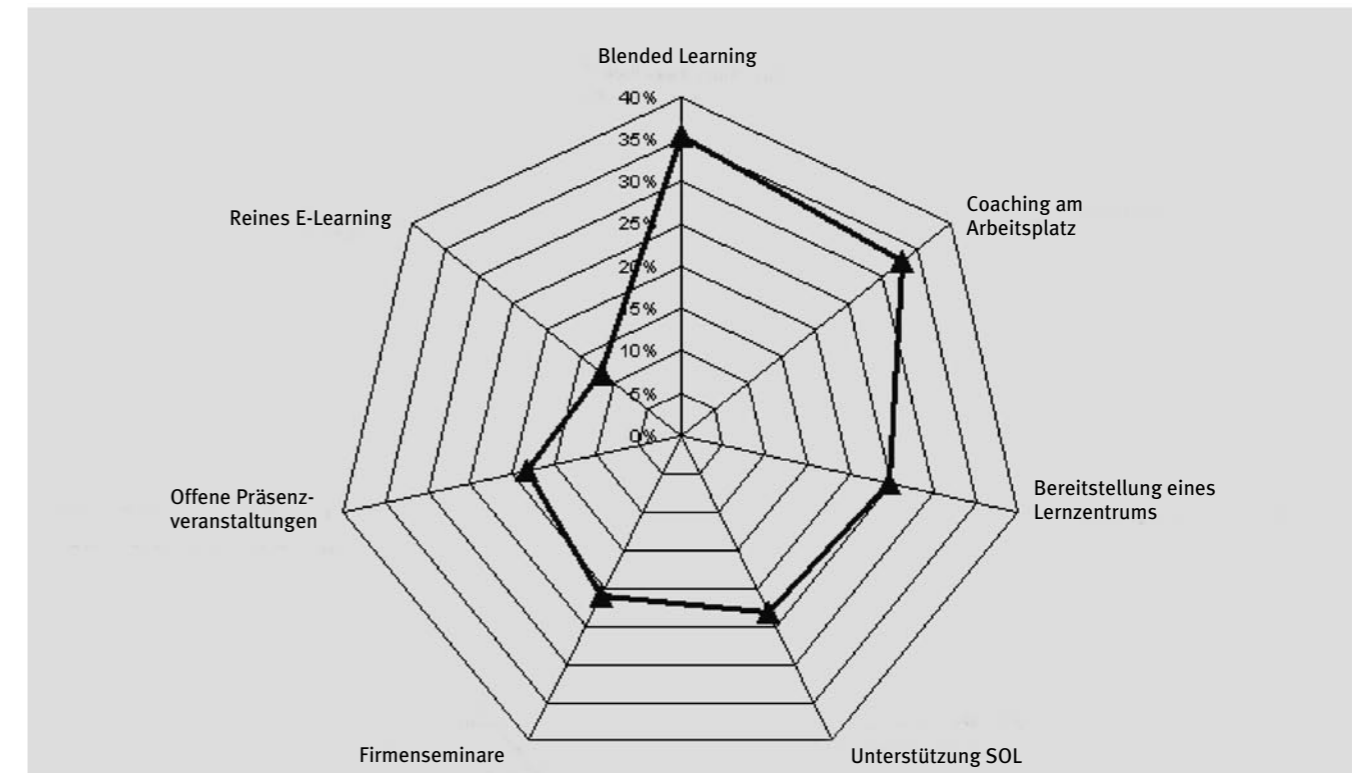


Abbildung 2

Für welche Lernformen hat die Nachfrage in den letzten drei Jahren zugenommen?



che, in denen auch am häufigsten Nachfragezunahmen zu verzeichnen sind (vgl. Abbildung 2). Dieser Entwicklungstrend wird zusätzlich durch den Befund unterstützt, dass *Individualisierung* und *Modularisierung* des Leistungsportfolios am häufigsten als die wichtigsten Veränderungen innerhalb der letzten drei Jahre genannt werden. Der Weg hin zu neuen Lerndienstleistungen wird also in der Praxis von Weiterbildungseinrichtungen zunehmend beschränkt – wenn auch in vielen Fällen eher nolens als volens; die von INPORT erhobenen *Motive* zur Entwicklung neuer Lerndienstleistungen sind in der überwiegenden Mehrzahl ökonomischer, nicht pädagogischer Natur. Ein Umstand, der Bildungsforscher und -gestalter nicht über Gebühr beunruhigen sollte, deren Konzepte sich letztendlich in einer „market driven economy“ bewähren müssen.

Kompetenzentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

In einer qualitativen Studie werden „Professionalisierung und Kompetenzentwicklungskonzepte in Weiterbildungseinrichtungen“ untersucht. Die Studie geht vor allem der Frage nach, welche Konzepte und Instrumente der Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen genutzt werden, um nachhaltig die Qualität beruflicher Weiterbildung zu erhöhen. Inwieweit werden neue Lehr- und Lern-

formen sowie entsprechende neue Instrumente auch intern von Weiterbildungseinrichtungen angewendet?

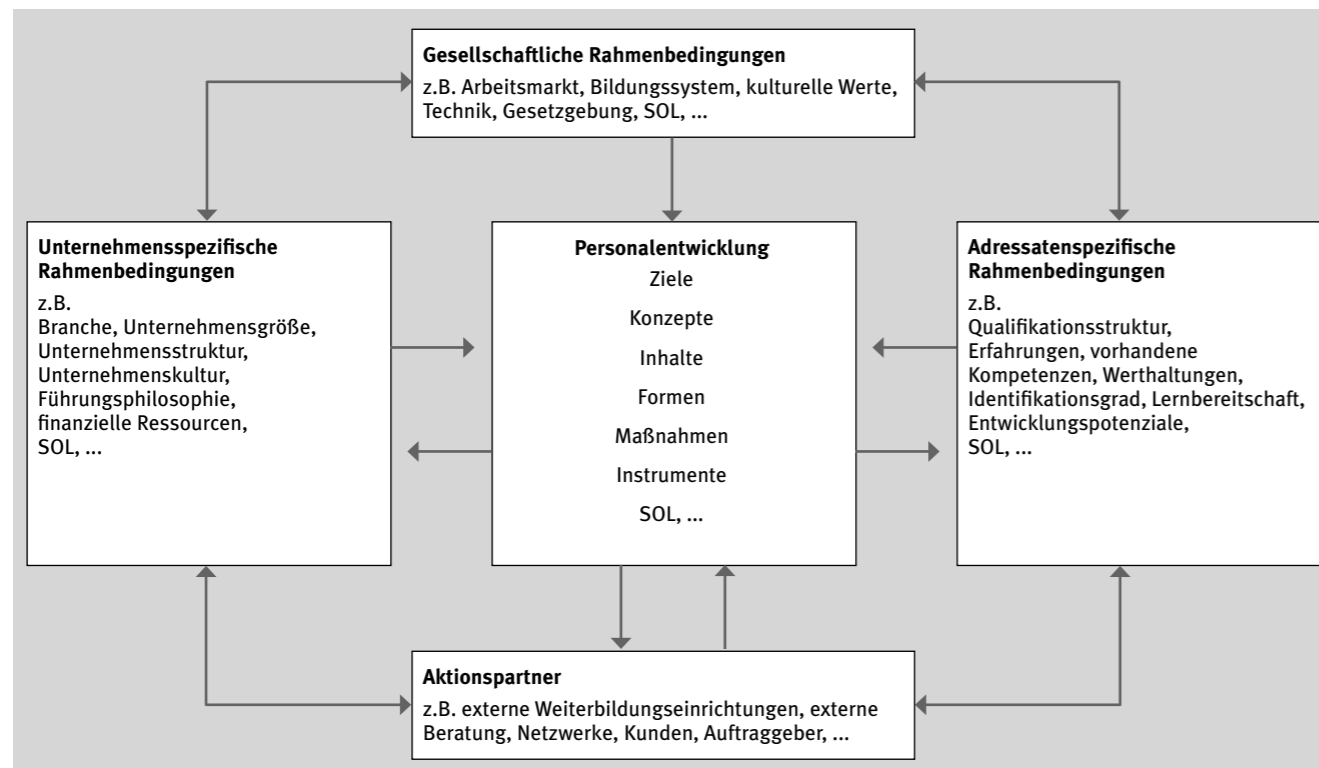
Ziel der Studie, die erst Ende 2006 abgeschlossen sein wird, ist neben einer Bestandsaufnahme und Analyse der „gelebten“ Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, das Herausarbeiten von Empfehlungen und die Entwicklung eines übergreifenden Konzepts zur Professionalisierung von Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Dafür werden im Rahmen dieser Studie in 14 Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Größe und Ausrichtung leitfadengestützte Interviews mit Entscheidungsträgern und zum Teil auch Mitarbeitern durchgeführt. Mit Hilfe des Auswertungskonzepts werden die erhobenen Daten zur Personalentwicklung fallkonkret fünf Aktionsfeldern zugeordnet und in Beziehung gesetzt (vgl. Abbildung 3, S. 10).

Im Fokus von Diskussionen standen die Fragenkomplexe:

- Welchen Einfluss haben veränderte Marktbedingungen und gesellschaftliche Anforderungen auf die Personalarbeit in Weiterbildungseinrichtungen?
- Wie lässt sich Personalentwicklung in kleinen Unternehmen strukturell verankern?
- Wie können freie Mitarbeiter in die Personalentwicklung integriert werden?
- Was bedeutet SOL im Kontext von Personalentwicklung und wie wird dieses Konzept jeweils definiert?

Abbildung 3

Aktionsrahmen der Personalentwicklung (vgl. Laske, S.: Personalentwicklung als Führungsmittel. In: Kieser, A. u.a. [Hrsg.]: Handwörterbuch der Führung. Stuttgart 1987)



- Inwieweit kann Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen strategieorientiert erfolgen?
- Worin besteht die Spezifik von Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen?

Die einzelnen Fallstudien werden gemeinsam mit den Bildungseinrichtungen reflektiert, die Studie mündet in eine Positionierung zur Professionalisierung von Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

Literatur

Hölbling, G.; Reglin, T.: Innovationen im Leistungsprofil von Weiterbildungseinrichtungen: Vom Seminarberater zum Lerndienstleister. QUEM-Materialien, Nr. 71. Berlin 2006

Werner Duell, Sarina Keiser und Gerhart Hölbling

Organisationsberatung für eine nachhaltige Entwicklung innovativer Lernkulturen

Der Projektverbund „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“, dessen Gestaltungsprojekte bereits seit Ende 2004 abgeschlossen sind, hat in zahlreichen unterschiedlichen Varianten Organisationsentwicklungsprojekte in ausgewählten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt.

Die Organisationsentwicklung wurde im Kontext des Programmbereichs durch eine Organisationsberatung von internen und externen Beratern unterstützt. Die Beratung hatte die „unbequeme“ Freiheit, Ziele und Verfahren der angestrebten Organisationsveränderung selbst zu definieren, zu organisieren und im Prozessverlauf zu redefinieren. Beratung war an zieloffenen bzw. zielgenerierenden Prozessen orientiert und der LiWE-Programmatik verpflichtet, ihr aber nicht in einem deduktiven oder hierarchischen Ableitungsverhältnis unterworfen.

Eine implizite generelle Zielsetzung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und des darin eingebetteten Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ bestand darin, zu einer „nachholenden Modernisierung“ der Weiterbildungseinrichtungen beizutragen. Nachholende Modernisierung meint in diesem Zusammenhang die These, Weiterbildungseinrichtungen entsprächen weder dem „state of the art organisatorischer Rationalisierung“ noch seien sie mit ihrem Angebotsprofil den Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft mit der zunehmenden Betonung der Fähigkeit von Selbststeuerung und Kompetenzerwerb und -entwicklung gewachsen.

Die Organisationsberatung orientierte sich in ihren Ausgangsvoraussetzungen daran, dass Innovationsfähigkeit die strukturelle Verankerung von Innovation und ihre dauerhafte Ermöglichung voraussetzt: Nicht mehr die einzelne Innovation als Resultat einer neuartigen Kombination von Elementen, nicht mehr die charismatische Persönlichkeit des „Gründers“ oder „Erfinders“, der kreativ innovative Produkte und Prozesse entwickelt, sondern Innovationsfähigkeit als strukturelle Fähigkeit der Organisation, dauerhaft prozessual und organisationskulturell verankerte Innovationen hervorzubringen, stehen im Vordergrund und geben die Zieldimension von Organisationsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen vor.

Mit drei ausgewählten Beispielen der Organisationsentwicklung von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in typischen Organisationsvarianten – ein einrichtungsübergreifendes Netzwerk, ein bundesweiter Organisationsverbund und eine in einen übergeordneten Trägerzusammenhang eingebettete Weiterbildungseinrichtung – konnten Erfahrungen aus der praktischen Arbeit nachvollziehbar dargestellt werden.

Ein charakteristischer Ausschnitt einer Beratungstätigkeit ist ein Entwicklungsprozess, der nicht nur die Anwendung

des Konzepts der „Community of Practice“ als Wissensgemeinschaft der am gleichen Thema arbeitenden Menschen bewirkt hat. Er hat ebenfalls zur lernenden Organisation geführt und damit dauerhaft die Innovationsfähigkeit beeinflusst. Unabhängig von weiteren internen Strukturveränderungen ist die Ressource einer auf interne Kompetenzen bauenden Produktentwicklung erkannt worden.

Auch die in einem Netzwerk kleinerer Beschäftigungs- und Bildungsträger in Bayern durchgeführte Innovationsberatung aktivierte das Potenzial von Kommunikation als Veränderungsressource durch die Etablierung eines Netzwerks als „Reflexionsraum“ für das Wahrnehmen der eigenen Kompetenzen und der Feststellung der notwendigen Entwicklungsfähigkeit der jeweiligen Träger. Im Rahmen dieses Netzwerks war die Entwicklung neuer fachlicher Diskurse und didaktisch-methodischer Innovationen – z. B. durch Modularisierung und Kooperation und damit die Reflexion und Weiterentwicklung der spezifischen Kernkompetenz, selbstorganisiertes betriebliches Lernen zu initiieren und zu fördern, möglich, die ohne einen solchen Rahmen nicht gelungen wäre.

Für einen weiteren Projektprozess konnte ergänzend dargestellt werden, wie Veränderungen der Leitungs- bzw. Führungstätigkeit auf die Entwicklung der Organisation und die Beratung wirkt. Als Innovationsfähigkeit erweist sich die damit gelungene „Flexibilisierung“ von Mitarbeitenden und von Teams, das Umgehenkönnen mit Veränderungen und die Ermöglichung von Lösungsansätzen der Mitarbeitenden in vorgegebenen Gestaltungsrahmen. Dieser für die Organisation neu entwickelte Umgang mit Unsicherheit, mit einer unsicheren Zukunft und mit Fehlschlägen setzt voraus und entwickelt gleichzeitig eine Unternehmenskultur, die dem organisationalen Lernen einen hohen Stellenwert einräumt.

Die strukturellen Innovationen und die Innovationsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen, die durch die Beratungs- und Entwicklungsprozesse erreicht wurden, lassen sich zusammenfassen als

- (reflexive) Gestaltungskompetenzen des Bildungsmanagements (neue Leitungs- und Führungskompetenzen ermöglichen Teamentwicklung und organisatorische Lösungen neuartiger Aufgaben),
- pädagogische Organisationskultur,
- paradigmatische Lernkultur und
- Wandel des pädagogischen Dienstleistungsprofils, als strukturelle Innovation der Produkte und Dienstleistungen, die z. B. durch die Wissensgemeinschaft der Communities of Practice realisiert und langfristig umgesetzt werden kann.

Die Beratung und Entwicklung der Organisationen ist einerseits eine direkte Innovationsstrategie von Weiterbildungseinrichtungen. Andererseits liegt, aus der Perspektive bildungspolitischer Interventionen betrachtet, der Ertrag nicht nur in der Veränderung einzelner Weiterbildungseinrichtungen, sondern vor allem in der Unterstützung eines einrichtungsübergreifenden institutionellen Wandels von Lernen und Weiterbildung.

Für diesen institutionellen Wandel finden sich in den Projekten zahlreiche Indikatoren. Mit diesem Praxiskontext ist

eine weitergehende Differenzierung des institutionellen Wandels möglich. Unterscheiden lassen sich

- Prozesse einer *konstitutiven Institutionalisierung* von Lernkontexten,
- Prozesse einer *institutionellen Entwicklung* im Sinne einer konsequenten Ausformung eines gewählten Institutionaltypus,
- Prozesse einer *De-Institutionalisierung* als Abbau eines obsolet gewordenen Institutionaltypus oder einzelner Bereiche,
- Prozesse der *Re-Institutionalisierung* als transitorischer Übergang im Sinne eines bewussten Wechsels.

Die zu Beginn entwickelte These einer notwendigen nachholenden „Modernisierung“ lässt sich an den Praxisprojekten in unterschiedlichen Formen und Verläufen institutionellen Wandels differenzieren. Es können Entwicklungsmuster zur Institutionalisierung von Lernkontexten, des Zu-sich-selbst-Kommens von Institutionaltypen, des Abbaus verfestigter, aber nicht mehr „brauchbarer“ Organisationsvarianten (Weiterbildungsorganisation als Bündel von Maßnahmen) bzw. einzelner Aufgabenbereiche sowie die bewusste und reflexiv vorgenommene Re-Institutionalisierung unterschieden werden. Sie bilden die realen und zwiespältigen Entwicklungen im Feld der beruflichen Weiterbildung mit den zum Teil schmerzhaften Folgen und Konsequenzen ab.

Angesprochen sind vor diesem Hintergrund Fragen nach einem nachhaltigen Lernen und einer nachhaltigen Projektwirkung im Sinne eines gelingenden Transfers. Transfer kann allerdings nicht auf die Übertragung erprobter Problemlösungen in andere Kontexte reduziert werden, sondern sollte als im Prozess bereits angelegte dynamische Struktur konzipiert werden.

Überzeugend konnte durch die Projekte dargestellt werden, wie wichtig das Schaffen von Kommunikationsräumen und -orten innerhalb der Arbeitsprozesse ist. Damit wird ein Paradigmenwechsel zur reflexiven Gestaltung von Arbeitsprozessen markiert. Die berufs- und professionstypische Reflexion in der Weiterbildung verhindert also nicht die innovierende Weiterentwicklung, sondern setzt sie vielfach sogar voraus, allerdings gerahmt durch bestimmte organisationale Vorgaben.

Der Überlebensdruck, unter dem heute viele Einrichtungen der Weiterbildung stehen, kann unter bestimmten Bedingungen zu einer entwicklungsorientierten und reflexiven Re-Institutionalisierung führen. Zu den strukturellen Vorkehrungen, die das unterstützen, zählen externe bzw. interne Beratung, die für die Organisationen eine Hilfestellung im Umgang mit emotionalen Faktoren – wie Existenzangst – bereitstellt sowie die Herstellung eines übergreifenden kommunikativen Zusammenhangs, der Reflexion und die Einsicht in grundlegende „Modernisierungsimperative“ und den Versuch einer neuen Orientierung befördert.

Hermann Buschmeyer, Felicitas von Küchler und Christel Weber

Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Neue Bedingungen, Fragen und Antworten

Im Mittelpunkt der vierjährigen Forschungs- und Gestaltungsarbeit im Rahmen des Projektverbunds „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ stand die Frage: Wie können in Weiterbildungseinrichtungen alltägliche Arbeitsaufgaben als Lernprozesse gestaltet und bewusst gemacht werden, um so für Selbstorganisation förderliche Lernunterstützungsleistungen anbieten zu können und damit zu einer zukunftsfähigen Lernkultur beizutragen? Projektergebnisse liegen auf verschiedenen Ebenen vor:

In den Bildungseinrichtungen wurden neue Lösungen und Modelle für selbstorganisiertes Lernen erprobt, entwickelt und organisational umgesetzt. In der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Lernbegleitern sind in den Teilprojekten Beratungskonzepte entstanden, überprüft, modifiziert und in der Beratungspraxis realisiert worden. Im Projektverbund wurde das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ (Aulerich u. a. 2004, Fischer/Duell 2003) erarbeitet.

Die neuen, auf Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen ausgerichteten Anforderungen an Personalentwicklung wurden nun nach Projektende im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung aus Sicht dreier Perspektiven theoretisch gedeutet. Die Perspektiven waren:

- die wissenschaftliche Begleitung des Projektverbunds,
- eine externe Lernbegleitung im Gestaltungsprojekt einer Weiterbildungseinrichtung und
- ein Entscheidungsträger (Schulleiter) einer Aus- und Weiterbildungseinrichtung.

In einer ersten großen Diskussionsrunde auf der Fachtagung wurde ausgehend von konzeptionellen Ergebnissen – dem teilprojektübergreifend entwickelten Konzept der „Kompetenzorientierten Lerngestaltung“ – der Prozess der Wissenskonstruktion im Projektverbund betrachtet. Dabei wurden die Architektur und die Prozesse der Zusammenarbeit in einer Beobachtung zweiter Ordnung dargestellt. Die Konstruktion von Wissen im Projektverbund wurde als Prozess kommunikativer Validierung auf der Basis subjektiver Theorien beschrieben.

Subjektive Theorien sind Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialogkonsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind (Scheele/Groeben 1984). Damit sind sie geeignet, zur Deutung eines Gegenstands aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen in einem offenen Kommunikationsraum beizutragen. Subjektive Theorien und ihre geeignete Kommunikation stellen einen Zugang zur konsequenten Realisierung von Mehrperspektivität dar. Für die Entwicklung von Lernkulturen bedeutet dies, das Selbst der beteiligten Lernenden, Lehrenden und Entscheidungsträger in Form ihrer jeweiligen Perspektiven wahrzunehmen, zu kommunizieren und in einem Prozess von individueller wie organisationaler Kompetenzentwicklung

aufzuheben. Für den Prozess der Beschreibung von Mehrperspektivität und der Kommunikation verschiedener Wahrnehmungspositionen in ihren Elementen von Handeln, Strukturen, Werten und Selbstverständnissen wurde das Modell des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ adaptiert. (Der Begriff des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ ist relativ neu und in der Literatur als solcher bisher nicht beschrieben. Wir nutzen ihn in Anlehnung an Diskussionen mit Heinrich Dreesen vom NIK e.V. Der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ ist ein modellhafter Reflexions- und Gestaltungsraum mit den drei Dimensionen Wahrnehmungsperspektiven, logische Ebenen des Handelns und Zeitperspektiven. Im Rahmen der NLP-Literatur ist dieser Ansatz als System-Matrix (Dilts) und SOAR-Modell (Dilts) bekannt. O’Connor und Seymour [2004] beschreiben den „Konzeptionellen Arbeitsraum“ als vereinigt Feld, das aus den Konzepten der neurologischen Ebenen, der Zeit und der Wahrnehmungspositionen besteht. Das vereinigte Feld ermöglicht es zu identifizieren, welche Elemente [des Felds] große Wichtigkeit haben, welche fehlen oder zu schwach ausgeprägt sind.)

Das Modell des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ ermöglicht es, mehrere Perspektiven auf einen Gegenstand nebeneinander zu betrachten und miteinander in Beziehung zu setzen. Damit geht er über die mit der Dialog-Konsens-Methode angenommene Zweierbeziehung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt hinaus. In unserem Verständnis ermöglicht eine Betrachtung des Handelns des Projektver-

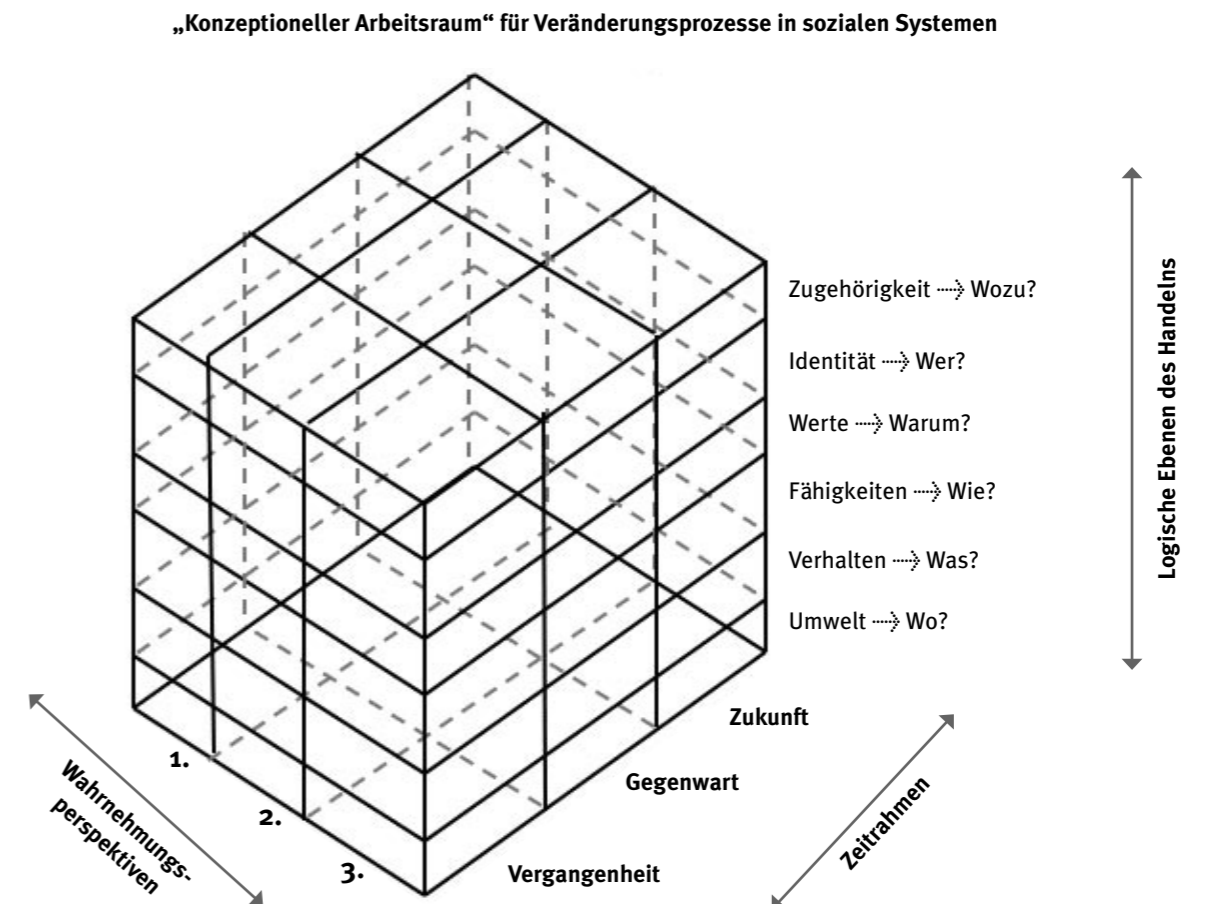
bunds im „Konzeptionellen Arbeitsraum“ die kommunikative Validierung aller beteiligten Perspektiven. Kommunikative Validierung äußert sich hier in der Darlegung der perspektivengeleiteten (Selbst-)Verständnisse und der gemeinsamen gleichberechtigten Diskussion über ihre Gültigkeit.

Weiterhin wurde der „Konzeptionelle Arbeitsraum“ (vgl. die Abbildung) als Reflexions- und Gestaltungsmodell zur arbeitsintegrierten und prozessorientierten Kompetenzentwicklung vorgestellt und in seiner Anwendung als „Navigations- und Orientierungssystem“ am Beispiel eines Gestaltungsprojekts (Keiser 2004) erklärt.

Für jede der Dimensionen – Wahrnehmungsperspektiven, Zeitachse und Logische Ebenen des Handelns – wurden Fragen diskutiert, die Weiterbildungseinrichtungen helfen können, sich selbst zu reflektieren sowie für die Organisation und auch deren Mitarbeiter Entwicklungsaufgaben zu identifizieren und zu bearbeiten. Anhand dieser Fragen erhielten die Forumsteilnehmer Gelegenheit, aus ihrer jeweiligen Perspektive Personalentwicklungs- und Lernprozesse in ihren jeweiligen Organisationen entlang der Dimensionen des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ zu reflektieren. In der Diskussion um die Anwendbarkeit dieses Modells in der Praxis standen Fragen des Umgangs mit und der Nutzung von Mehrperspektivität (z. B. Mitarbeiter, Führungskräfte, Teilnehmer, Auftraggeber) sowie des Handelns der Akteure in den Logischen Ebenen im Vordergrund. So

Abbildung

Die Dimensionen des „Konzeptionellen Arbeitsraums“ für Veränderungsprozesse in sozialen Systemen



wurde zum Beispiel diskutiert, inwieweit dieses Modell für die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur unter Einbeziehung aller Beteiligten genutzt werden kann und wie sich dabei eine Strategie- und Leitbildentwicklung in diesem Modell und insbesondere auf den Logischen Ebenen verorten lässt.

Unter dem Thema „Annäherung an das Phänomen der innovativen Gestaltungskompetenz“ wurde die Rolle der Führungskraft in Veränderungsprozessen in den Vordergrund gestellt. Nachhaltige Veränderungen sind weniger auf die eingesetzten Methoden (z. B. Moderationsmethoden, Zukunftskonferenz) zurückzuführen. Wirksame Veränderungsprozesse und neue Entwicklungen finden vielmehr auf einer „Tiefenebene des sozialen Felds“ statt. Indikatoren dieser Tiefenstruktur sind:

- man of achievement (Träger des Neuen),
- language of achievement (Sprache des Neuen),
- Containing (Verarbeitung psychosozialer Prozesse),
- Gruppe (Ich-übergreifende Gruppenerfahrungen).

Die Beachtung dieser Indikatoren ist Voraussetzung für das Überwinden von Routinen (Ich-zentriertes Wissen) im Denken und Handeln und damit für das Entstehen kreativer Lösungen in Veränderungsprozessen. Durch angeleitete Übungen konnten sich die Teilnehmer anschließend selbst diesem Phänomen annähern. In einer sehr anregenden Diskussion wurde die Praktikabilität des Konzepts hinterfragt.

Mit diesen Ansätzen wurden keine expertokratischen Vorgehensweisen für Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen gegeben, sondern verschiedene Handlungsmodelle zur eigenen Strukturierung von Personalentwicklung aufgezeigt.

Literatur

Aulerich, G. u. a.: Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 130-146

Fischer, E.; Duell, W.: Wenn Arbeit Lernen ist... „Qualifizierende Arbeitsgestaltung“ als „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ – ein erfolgreiches Konzept neu fokussiert. In: QUEM-Bulletin 6/2003, S. 7-10

Keiser, S.: Teilprojekt IMT Akademie für Technik und Wirtschaft Dresden. Kompetenzentwicklung in fremd- und selbst organisierten Lernarrangements. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 54-94

O'Connor, J.; Seymour, J.: Neurolinguistisches Programmieren: gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung. Kirchzarten 2004

Scheele, B.; Groeben, N.: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim, Basel 1984

Werner Duell, Evelyne Fischer, Heinz Hinz und Sarina Keiser

Lerndienstleister und Lerndienstleistungen

Im Mittelpunkt standen zwei Projektverbände, die in besonderer Weise mit den Begriffen „Lerndienstleistung“ und „Lerndienstleister“ in Verbindung stehen. Die Akteure des Forums – Vertreter der Gestaltungsprojekte und der wissenschaftlichen Begleitung – gewährten Einblicke in die Projektpraxis und widmeten sich in der Diskussion einzelner Beiträge unterschiedlichen übergreifenden Fragestellungen. Grundlage für die Ausführungen und Anstöße für die Diskussion waren die Erfahrungen der Projektverbände.

Projektverbund „Neue Lerndienstleistungen“

Die erste Phase des Verbundprojekts erstreckte sich mit vier Gestaltungsprojekten von November 2002 bis Ende 2004. In der zweiten Phase wurden noch zwei Gestaltungsprojekte von Januar 2005 bis Juni 2006 realisiert.

Die in einem Ideenwettbewerb ausgewählten Gestaltungsprojekte konzipierten und erprobten jeweils eine neue Lerndienstleistung. „Neu“ ist hierbei von doppelter Bedeutung, da es sich einerseits um neue Themen, Inhalte, Herangehensweisen oder Angebotsformen handelte. Andererseits wurden bewusst Unternehmen und Organisationen ausgewählt, die nicht primär dem Weiterbildungsbereich zugeordnet werden. Die „neuen“ Lerndienstleister gingen nicht nur auf die Suche nach Neuem, sie entdeckten auch das Bekannte neu. Und hierbei ergab sich die Frage, inwiefern von ihnen andere Angebote entwickelt und andere Erkenntnisse gewonnen werden können, als dies bei traditionellen Weiterbildungseinrichtungen der Fall ist. Die Gestaltungsprojekte stellten sich nicht nur der Aufgabe, eine Lerndienstleistung zu entwickeln, sondern entwickelten sich während dieses Prozesses auch selbst. Ein Aspekt, der insbesondere in der zweiten Projektphase näher betrachtet wurde.

Projektverbund „Weiterbildner und kleine Unternehmen: Leistungsentwicklung im Dialog“

Das Verbundprojekt umfasste den Zeitraum Juli 2004 bis Juni 2006. Die vier Gestaltungsprojekte widmeten sich auf verschiedene Art und Weise der Beantwortung der Frage, wie Lerndienstleistungen gemeinsam mit und für kleine Unternehmen erfolgreich entwickelt und umgesetzt werden können.

In den Gestaltungsprojekten erprobten Weiterbildungseinrichtungen bzw. Beratungsunternehmen gemeinsam mit kleinen Unternehmen für die jeweilige Entwicklungs-/Problem-/Lern-Situation und für die daran Beteiligten angemessene Leistungen zur Lernunterstützung Erwachsener. Ein wesentliches Erkenntnisinteresse bezog sich auf neue Vorgehensweisen bei der Lernleistungsentwicklung.

Ansätze bestanden in der Bearbeitung konkreter Aufgaben des Unternehmens im Kommunikationsprozess zwischen dem einzelnen kleinen Unternehmen und der Weiterbildungseinrichtung oder in der Arbeit auf der Ebene von

regionalen oder fachlichen Netzwerken. Insbesondere die Erstkontakt- und Einstiegsphase schien hierbei besonders schwierig zu sein. Bereits die Identifizierung und Formulierung der zu lösenden unternehmensspezifischen (Lern-)Probleme waren Teil eines gemeinsamen Lernprozesses beider Organisationen. Für die Gestaltung gemeinsam verantworteten Lernens boten Erkenntnisse der begleitenden Beratung von individuellen und organisationalen Lernprozessen wichtige Anknüpfungspunkte.

Ökonomisch geprägte Strukturen

Der Bereich der Weiterbildung unterliegt starken strukturellen Veränderungen. Dies betrifft insbesondere jene Teilbereiche, die primär durch öffentliche Förderung finanziert werden. Aber auch in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung haben ökonomische Fragestellungen eine stärkere Bedeutung erfahren. Der Dienstleistungsbegriff ist in der Weiterbildung nicht mehr auffällig „fremd“ – weitere ökonomisch geprägte Begriffe, wie Controlling, Budgetierung, Effizienzsteigerung, Kostenreduktion, sind ebenfalls von hoher Relevanz für viele Weiterbildungseinrichtungen.

Auch die Lerndienstleister der Gestaltungsprojekte setzten sich mit diesen Strukturen auseinander. Zwar waren sie hierbei einerseits durch die Projektförderung für die Projektlaufzeit in einem relativ geschützten Raum, mussten aber für den nachhaltigen Fortbestand ihrer entwickelten Lerndienstleistungen die spätere ökonomische Situation berücksichtigen. Andererseits trafen die Lerndienstleister auch auf die ökonomischen Strukturen ihrer „Kunden“ und der Teilnehmenden. Der Verbund „Leistungsentwicklung im Dialog“ war in seinen Gestaltungsprojekten z. B. damit konfrontiert, dass speziell in kleinen Unternehmen eine chronische Ressourcenknappheit oft die Ursache für eine geringe Priorisierung der gemeinsamen Entwicklung von unternehmensspezifischen Lerndienstleistungen zur Personalentwicklung ist.

Die Herausforderung, in den gegebenen ökonomischen Strukturen erfolgreich zu agieren, war für Lerndienstleister umso größer, je weniger sie sich bislang in einem durch wirtschaftlichen Druck gekennzeichneten Umfeld bewegten.

Selbstorgansierte Lerndienstleistungen

Selbstorganisiertes Lernen lässt sich aus vielerlei Hinsicht als Element aktueller Lerndienstleistungen motivieren. Neben bildungspolitischen Aspekten und den Auswirkungen der „Wissensgesellschaft“ sind auch Veränderungen in der Arbeitswelt zu nennen: zunehmende Flexibilisierung, Enthierarchisierung und daher größere Selbstkontrolle und -steuerung der Arbeitenden.

Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens – als wesentliches Merkmal ihrer Lerndienstleistungen – warf für Lerndienstleister aber auch fundamentale Fragestellungen auf. So war z. B. teilweise die Erwartungshaltung der Teilnehmenden eher darauf gerichtet, dass sie Kunde einer Lerndienstleistung sind und dass nach „Erhalt“ dieser Leistung die Probleme gelöst sind – dies am besten noch

mit möglichst geringer Eigenaktivität. Auch stellte sich den Lerndienstleistern die Frage, wie sie Selbstorganisation unterstützen können – die theoretische Erhöhung von Wahlmöglichkeiten war hierbei sicherlich nur ein Element von vielen und dazu in seiner Wirkung noch abhängig vom jeweiligen Kontext. Deutlich wurde, dass die Möglichkeiten zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens letztlich auch davon abhängig sind, wie die Lerndienstleister selbst ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstorganisiert gestalten.

Lernen als Dienstleistung?

Die Weiterbildungsrealität hat sich im Laufe der letzten Jahre über traditionelle Anbieter hinaus entgrenzt. Neben traditionellen Settings sind immer mehr auch Leistungen wie Coaching, Lernberatung, Entwicklungsmoderation u. a. zu finden. Einerseits werden diese Entwicklungen oft als mögliche Bedrohung für die Weiterbildung interpretiert, da Qualitätsverlust und rein ökonomisch motivierte Dienstleistungen befürchtet werden. Andererseits beschreiten viele der neuen Lerndienstleister aber Wege, die nach und nach auch für die klassische Weiterbildung immer interessanter werden – z. B. eine stärkere Nachfrageorientierung oder die Ablösung vom Status eines reinen „Behördenlieferanten“. Endgültige Klärungen über die Inhalte und Lernprozesse werden vielleicht auch erst im laufenden Prozess erreichbar, was bedeutet, dass die Entwicklung der Leistung selbst Teil des Prozesses ist – ein Vorgehen, das insbesondere im Verbund „Leistungsentwicklung im Dialog“ bearbeitet und getestet wurde. Solche Vorgehensweisen bedeuten nicht einen „Qualitätsverlust“, sondern erfordern erweiterte pädagogische Kompetenzen von den Akteuren.

Zusätzlich ist es sinnvoll, sich die Kennzeichen von Dienstleistungen in Erinnerung zu rufen wie die Immaterialität der Leistung, der „Verzehr“ der Leistung im Augenblick ihrer Entstehung, die gemeinschaftliche Erstellung der Leistung durch alle Beteiligten, die Kontextualität der Leistungserbringung. Hierbei wird deutlich, dass die Übertragung des Dienstleistungsbegriffs auf die Weiterbildung zu einer teilweise hohen Übereinstimmung mit zentralen erwerbspädagogischen Prinzipien führt wie Lernpartizipation, Teilnehmer- und Handlungsorientierung.

Jedoch ergeben sich aus dem Begriff der Lerndienstleistung heraus auch Spannungsfelder. Insbesondere der Kundenbegriff ist hierbei von Bedeutung. Die Gestaltungsprojekte der Verbände mussten sich z. T. ebenfalls mit der Frage auseinandersetzen, wer eigentlich Kunde ihrer Lerndienstleistung ist und was dies bedeutet. So kann z. B. die Geschäftsführung eines Unternehmens als Kunde betrachtet werden, der eine Lerndienstleistung „einkauft“ – ebenso sind aber vielleicht die Teilnehmenden (also die Mitarbeiter des Unternehmens) als Kunde zu betrachten. In diesem Zusammenhang ergibt sich dann die Herausforderung, sich mit zwei ggf. sehr unterschiedlich motivierten Kundengruppen der gleichen Leistung auseinander setzen zu müssen.

Die Kundenorientierung impliziert auch, dass dem Kunden Angenehmes widerfahren soll, was im Zusammenhang mit notwendigen Lernzumutungen problematisch sein kann.

Erfahrungen von Lerndienstleistern – Charakteristika und Paradoxien

Mit speziellem Blick auf die beiden Projektverbände lassen sich aus ihren Erfahrungen Charakteristika und Paradoxien nennen, von denen einige im Folgenden kurz umrissen werden:

Flexibilisierte Leistungsentwicklung zwischen Standardisierung und Individualisierung

Die Arbeit der Lerndienstleister ist eher nutzer- als angebotsorientiert und eher standardisiert als individualisiert, weniger seminaristisch als modular. Dies wirft gleichzeitig Probleme auf, diese Leistungen zu vermarkten. Zunächst ist es oftmals schwierig, Entscheider für die Lerndienstleistungen zu interessieren, da nicht „fertige Rezepte“ mit definierten Erfolgsversprechen angeboten werden können. Des Weiteren ist die Dialogbereitschaft und -fähigkeit der Kunden (im Sinne von Ko-Produzenten der Lerndienstleistung) nicht per se gegeben. Insbesondere bei kleinen Unternehmen steht hier oftmals der Wunsch der Geschäftsführung nach einer schnellen Problemlösung oder Qualifizierung von Mitarbeitern einer individuellen Zielentwicklung mit gemeinsamer Definition entsprechenden Personalentwicklungsmaßnahmen im Wege. Die von den Gestaltungsprojekten erarbeiteten Strategien, mit derartigen Problemstellungen zurechtzukommen sind so unterschiedlich wie die Projekte selbst. Sie reichen von der Einbindung von Promotoren (z. B. Verbände als Gatekeeper) über themenorientierte Marketingstrategien bis hin zu spezifischen Konzepten der dialogischen Leistungsentwicklung.

Reflexion als Voraussetzung (auch eigener) selbstorganisierter Lernprozesse

Reflexionsprozesse sind als Voraussetzung selbstorganisierten Lernens für die Professionalität der Lerndienstleister von besonderer Bedeutung. Zum einen, da die Lerndienstleistungen das selbstorganisierte Lernen der Teilnehmenden unterstützen sollen und zum anderen, da die Lerndienstleister in ihrer eigenen Entwicklung die Bedeutung der systematischen und kontinuierlichen Integration von Reflexionsprozessen in die Arbeitsprozesse erkannt bzw. bestätigt haben. So wurden beispielsweise im Projektverlauf eines Gestaltungsprojekts Reflexionsschleifen und unterstützende Methoden nach und nach für sich selbst entdeckt, obwohl diese bereits vorher selbstverständliche Inhalte der Lerndienstleistung waren. Als Folge daraus haben die Akteure nicht nur systematisch Reflexionsprozesse in ihre Projektarbeit, sondern auch in ihre sonstigen Firmenprozesse integriert. Im konkreten Falle trug dies ebenfalls dazu bei, dass das Unternehmen ein neues Selbstbild entwickelte.

Verschränkung von Theorie und Praxis

Entscheidend für die Qualität neuer Lerndienstleister ist, dass sich Theorieentwicklung und Praxiserprobung wechselseitig ergänzen. Dies zeigte sich z. B. bei den neuen Lerndienstleistern in praxisbedingten Anpassungen theoretisch entwickelter Lerndienstleistungen und umgekehrt in der Erkenntnis, dass die eigene Professionalität auch davon abhängt, die eigene Praxis ständig weiter zu entwickeln. Die Projekte der „Leistungsentwicklung im Dialog“ haben basierend auf ihren praktischen Erfahrungen begonnen, gemeinsam Theoriebildung hinsichtlich verschiedener Themen (z. B. Voraussetzungen dialogischen Arbeitens, Reflexionstypen) zu betreiben, um hiermit dann wiederum ihre Praxis weiter zu professionalisieren.

Reformulierung von „Kundenorientierung“ als pädagogische Kategorie

Lernwiderstände können Lernanlässe sein. Das Verständnis von Kundenorientierung darf nicht dazu führen, dass Lernwiderstände und Irritationen der Teilnehmenden als Qualitätsmängel der Lerndienstleistung interpretiert werden. Es gilt jedoch, die darin liegenden Chancen zur individuellen Kompetenzentwicklung durch eine lernwirksame Gestaltung zu nutzen. Lerndienstleister vermitteln zwischen verschiedenen Interessen – Interessen von Teilnehmenden, von Auftraggebern und nicht zuletzt Interessen an der Realisierung der Ansprüche an die eigene pädagogische Arbeit. Zunehmend verkompliziert sich diese Vermittlung, wenn noch weitere Interessen zu berücksichtigen sind. Zum Beispiel richtete sich die Lerndienstleistung eines Gestaltungsprojekts an das pädagogische Personal einer Einrichtung, um das Personal selbst bei der dialogischen Leistungsentwicklung mit ihren Kunden zu unterstützen.

Fazit zur Nachhaltigkeit

Die Projekte zum Thema „Lerndienstleistung und Lerndienstleister“ haben gezeigt, dass sowohl Leistung als auch Leister sich in einem permanenten Lernprozess befinden. Eine wesentliche Frage bleibt bislang offen:

Schaffen es die Lerndienstleister, ihre Lerndienstleistungen auch nach dem Förderzeitraum nachhaltig zu etablieren?

Mit Blick auf die genannten Charakteristika und Herausforderungen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit der Erhalt von Flexibilität und das fortwährende eigene Lernen zur ständigen Weiterentwicklung von Lerndienstleistung und Lerndienstleister eine wesentliche Voraussetzung.

Ingeborg Schüßler und Christian M. Thurnes

Lernberatungskonzepte

Die Vorstellung von vier Teilprojekten und ihrer wissenschaftlichen Begleitung auf der Fachtagung im April 2006 wurde von Johannes Weinberg, Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung (em.), Universität Münster, beobachtet.

Die vier Lernberatungsprojekte haben auf mich wie Stolpersteine gewirkt, Stolpersteine, die, eingelassen in die Ritzen und Spalten des dichtgedrängten Arbeitshandelns, Aufmerksamkeit provozieren. Durch die Präsentation wurden die Teilnehmer – mit Erfolg – animiert, sich aktiv mit den Intentionen und Arbeitsverläufen der Projekte auseinanderzusetzen. Inhaltlich ging es um vier an unterschiedlichen Orten und in vier verschiedenen Handlungskontexten angesiedelte Entwicklungsprojekte, in denen innovatorisch orientiertes Lernen auf den Weg gebracht wurde.

Gemeinsame und sie verbindende Grundlage der Projekte waren die sechs Beratungsprinzipien Teilnehmerorientierung, Reflexionsorientierung, Prozessorientierung, Biografieorientierung, Kompetenzorientierung und Partizipation sowie der besondere, von der Begleitforschung in mehrjähriger Arbeit entwickelte Lernberatungsbegriff. Mit ihm ist nicht die Beratung angesichts von Schwierigkeiten beim Lernen in Bildungsveranstaltungen gemeint. Vielmehr werden in konkreten Handlungskontexten tätige Erwachsene darin beraten, wie sie durch eigenes Nachdenken, Fragen und Ausprobieren, also durch reflexives Lernen, Stützstrukturen zur Verbesserung des gemeinsamen Denkens und Handelns entwickeln und dauerhaft als sich selber reflektierenden Verbesserungsprozess bei sich integrieren können.

In einem Projekt wurde mit einem Weiterbildungskonzept für Lehrende im Gesundheitswesen eine Stützstruktur entwickelt und erprobt, die zukünftigen Lernberatern ermöglicht, Lernberatung in ihrer Schulpraxis umzusetzen. Durch die Übernahme einer Multiplikatorenfunktion der Weiterbildungsteilnehmer in ihrer Schule und durch die Einbindung der Schulleitungen in eine projektbegleitende Konzeptgruppe wurde auf eine nachhaltige Implementierung orientiert.

Im Rahmen eines regionalen Integrationsnetzwerks wurden Migranten angeregt, ihre im Herkunftsland und in der Migration erworbenen Kompetenzen für das Leben in Deutschland zu nutzen und zu erweitern. Gleichzeitig wurden sie darin beraten, wie sie die Modalitäten der Aneignung von Lebensgestaltungskompetenzen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft an andere Migranten weitergeben können. Durch eine intermediäre lernberaterische Funktion in der Region wird Lernberatung als konzeptionelle Ausrichtung zu verbreiten und zu stabilisieren versucht.

Um die systemische Prozessbegleitung von KMU des Tischlerhandwerks ging es in einem Bildungswerk. Für betriebliche Innovationsvorhaben wurden nach dem dialogischen Prinzip Formen der Begleitung von Entwicklungs- und Lernprozessen ausgewählt und über ihre positiven und negativen Auswirkungen wurde mit den Beteiligten reflektiert. Auf diese Weise zielen die Projektverantwortlichen darauf ab, eine Ausbildung zum „Systemischen Prozessbegleiter“ als Stützstruktur für diesen Handlungskontext zu entwickeln.

Im Arbeitsbereich der Personalentwicklung einer großen Altenhilfeeinrichtung wurde ein neuartiger Ansatz für die Organisationsentwicklung erarbeitet, der, angeregt durch Lernberatung, mit individueller und sozialer Reflexion beginnt und in hohem Maße potentialorientiert agiert. Daraus lassen sich, so die Erfahrung, organisationale Konsequenzen im konkreten Handlungszusammenhang ableiten. Angezielt wird die Entwicklung eines dauerhaften, sich selber reflektierenden organisationalen Lernprozesses von Leitungen in Altenhilfeeinrichtungen und damit eine Lern- und Arbeitskultur-Veränderung der Organisation.

Bewertend kann festgestellt werden: In sämtlichen Projekten

- wurden die auf innovatorisches Handeln gerichteten Einstiege ins Lernen aus der individuellen Befindlichkeit und der konkreten Situationsdeutung der Einzelnen heraus entwickelt – d. h. ohne Ziel- und Leistungsvorgaben übergeordneter Leitungspersonen;
- wurde darauf geachtet, dass die auf Innovationen gerichteten Lernintentionen der Teilnehmenden und die besonderen Veränderungsspielräume des jeweiligen Handlungskontextes zueinander passen – d. h. die Einzelnen ihre ideellen Impulse und ihren Realitätssinn miteinander verbinden können;
- ist versucht worden, die Teilnehmenden zu veranlassen, sich in ihrem konkreten Arbeits- und Handlungszusammenhang als selbstreflexiv Lernende zu begreifen, die sowohl sich als auch die anderen in ihrer Umgebung bei ihrem innovatorischen Lernen beraten können.

Insgesamt gilt, dass die prinzipiengeleitete Handhabung des Lernberatungsbegriffs auf überzeugende Weise in die jeweiligen Handlungskontexte eingebracht worden ist. Das lässt nachhaltige Effekte für das innovatorische Lernen erwarten. Damit steht aber auch fest, dass das entwickelte Lernberatungsbegriff im Rahmen ganz unterschiedlicher Handlungskontexte adaptiert werden kann.

Gleichzeitig ist aber auch deutlich geworden, dass es sich bei diesen Adaptionen des Lernberatungsbegriffs um einen Anfangserfolg handelt. Um die Dauerhaftigkeit der Einpassung des Lernberatungsbegriffs in die Handlungskontexte nachweisen zu können, wäre es nötig, ein Fortsetzungsprojekt zu installieren, wodurch sich feststellen ließe, ob der Anfangserfolg sich zu einem Dauererfolg entwickeln lässt. Eine weitere Empfehlung für die Projektarbeit geht dahin, Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe sich die von den Teilnehmenden an den Projekten erworbenen Lernberatungskompetenzen dokumentieren lassen.

Die wissenschaftliche Begleitung lässt sich als eine besondere Variante qualitativer, praxisdienlicher Forschung beschreiben. Kennzeichnend für die wissenschaftliche Begleitung ist, dass sich mehrere Handlungs- und Reflexionsebenen unterscheiden lassen. Das sind die Ebene der – theoretischen Begründung und politischen Legitimation, – beratenden Arbeit im jeweiligen Handlungskontext und – methodisch kontrollierten Erkenntnisgewinnung, die die Perspektivenverknüpfungen der Akteure in den Handlungs- und Reflexionskontexten zu ihrem Gegenstand macht.

Johannes Weinberg

Beratung und Forschung – innovationsförderliches Konzept wissenschaftlicher Begleitung

Die Besonderheit der Ansätze wissenschaftlicher Begleitung besteht in der Verknüpfung von Forschen und Beraten als eine aufeinander bezogene Praxis wissenschaftlicher Begleitung. Es bilden sich koproduktive Prozesse der Wissensgenerierung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Akteuren der beteiligten Handlungsfelder heraus, die sowohl fallbezogene Einsichtungen und Entwicklungsmöglichkeiten als auch feldbezogene Erkenntnisse generieren. Im Zuge dessen wird es möglich, Optionen zur Entwicklung zukunftsfähiger Lerninfrastrukturen praxisnah und kontextadäquat zu bestimmen und diese zu erforschen und zugleich Optionen für kompetentes Handeln von Weiterbildung zu bestimmen.

Damit waren die wissenschaftlichen Begleitungen sowohl in ihrer fachlichen Expertise gefragt, um innovative Entwicklungen mit zu initiieren und zu unterstützen, als auch in ihrer Kompetenz der Distanzierung, um eine Wirksamkeit über den einzelnen am Modellprojekt beteiligten Fall erzeugen zu können.

Die Varianten der Verknüpfung von Beraten und Forschen wurden an vier Praxisfeldern und den dort praktizierten Ansätzen wissenschaftlicher Begleitung auf der Fachtagung dargestellt und diskutiert:

Pädagogische Organisationsberatung

Projekte: „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ und „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“

Personalentwicklung

Projekt: „Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Weiterbildungler lernen selbstorganisiertes Lernen“

Neue Lerndienstleistungen: Konzipierung und Erprobung von neuen Lerndienstleistungen von Unternehmen und Organisationen außerhalb des Weiterbildungsbereichs

Projekte: „Neue Lerndienstleistungen. Wissenschaftliche Begleitung von Umsetzungskonzepten für Neue Lerndienstleistungen“ und „Weiterbildner und kleine Unternehmen (KU): Leistungsentwicklung im Dialog“

Lernberatung: Entwicklung des Konzepts der Lernberatung zur Anwendung in neuen Handlungskontexten und zur Professionalisierung von Lernberatern

Projekte: „ProLern: Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen“ und „Professionalisierung von begleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“

Herausgestellt wurde, dass für eine gelingende Verknüpfung von Beraten und Forschen ein Rahmen geschaffen werden muss, in dem die Beteiligten aus Wissenschaft und Praxis eine gemeinsame Perspektive auf den zu erforschenden und zu entwickelnden Gegenstand ausbilden, so dass aus diesem Prozess begründete und praxisbezogene Interventionen hervorgehen. Wo Forscher sich in dieser Weise an koproduktiven Prozessen einer reflexiven Modernisierung der Weiterbildung beteiligen, wächst allerdings auch die Bedeutung, sich selbst als Lernende zu verstehen und einzubringen. Dazu ist es notwendig, dass der Interventionscharakter von Forschung transparent gemacht und so explizit genutzt werden kann.

Innovative Entwicklungsprozesse werden besonders dadurch gefördert, dass Theorieentwicklung und Praxiserprobung in der Verknüpfung von Beraten und Forschen produktiv verschränkt werden können. Pädagogische Organisationsberatung z. B. kann nachhaltig wirksam werden, weil die Arbeit an konkreten Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen gezielt mit den Fragen eines einrichtungsübergreifenden Strukturwandels in Beziehung gesetzt wird.

Besondere Herausforderungen von Beraten und Forschen sind die Konstituierung einer gemeinsamen Praxis und die Didaktisierung (im Sinne von Strukturierung und Steuerung) der Prozesse koproduktiver Wissensgenerierung. Zur Schaffung einer ausgewogenen Balance zwischen Nähe und Distanz muss der Umgang mit dem Wechsel von Rollen und Perspektiven (als Forscher, Berater und Gestalter) neu und professionell gestaltet werden.

Folgende Schwerpunkte wurden deutlich:

- Wo Forschen und Beraten miteinander verschränkt wird, kann nicht mehr von der „Praxis“ gesprochen werden – vielmehr sind unterschiedliche Praxisebenen der koproduktiven Wissensgenerierung aus spezifisch theoretischen oder praktischen Perspektiven zu berücksichtigen.
- Eine klare Auftrags- und Rollenklärung zwischen den beteiligten Akteuren aus der Programm-, der Wissenschafts- und der Praxisebene hat eine hohe Bedeutung. Dies ist vor allem aufgrund des Legitimationsbedarfs und der unterschiedlichen Ergebniserwartungen notwendig.
- Es bleibt eine Frage, wie Distanz hergestellt werden kann und was darunter jeweils verstanden wird (Stichwort: „Arbeit am kritischen Blick“).
- Koproduktivität bedeutet nicht nur, innovative Perspektiven an die Praxis heranzutragen, sondern auch verstärkt an innovativen Prozessen in der Praxis anzusetzen.

Für die Weiterentwicklung des Ansatzes wissenschaftlicher Begleitung, der Beraten und Forschen verknüpft, gilt es perspektivisch, die vielen methodischen und konzeptionellen Herausforderungen, die aufgeworfen wurden, weiter zu erproben und auszuwerten. Wichtig ist es, das Potential dieses Ansatzes über die durchgeführten Modellprojekte hinaus stärker sichtbar zu machen und wissenschaftstheoretisch so zu begründen, dass die Erkenntnisse über die konkrete Praxis hinaus wirksam werden und in die sozialwissenschaftlichen Diskurse einfließen können.

Kristine Baldauf-Bergmann, Birgit Hilliger und Christel Weber

Veröffentlichungen



Personal- und Organisationsentwicklung in innovativen Unternehmen nahm im Rahmen des Programmbereichs „Lernen im Prozess der Arbeit“ in den letzten vier Jahren einen wesentlichen Stellenwert ein.

Die ausgewählten Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen haben spezifische Strategien und differenzierte Herangehensweisen erarbeitet, die besonders unter den Bedingungen kleiner und mittlerer Unternehmen Erfahrungen und Erkenntnisse erbrachten, die auch für weitere Unternehmen interessant sind. Die Vermittlung der erfolgreich erprobten Konzepte und Lösungen im Bereich der Personalentwicklung, die bei den Geschäftsführern, Führungskräften und Mitarbeitern teilweise weitreichende individuelle Kompetenzentwicklungen in Verbindung mit organisationalen Veränderungen ausgelöst haben, ist Ziel dieser Publikation.

Die Handlungsanleitung für die Praxis verfolgt zwei Anliegen: Mit der Gesamtdarstellung der Ergebnisse aus den Unternehmen werden vor allem die strategischen Orientierungen und Entscheidungen von kleinen und mittleren Unternehmen in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung verdeutlicht. Diese Ergebnisse sollen anderen Unternehmen als Diskussionshilfe dienen. Die dargestellten betrieblichen Fallbeispiele können weitere kleine und mittlere Unternehmen anregen, das Lernen in der Arbeit neu zu durchdenken und zu gestalten.

Die Handreichung „PE/OE in KMU innovativ denken und gestalten“ ist kostenlos zu beziehen von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Storkower Straße 158, 10407 Berlin.

Unsere Autoren

Dr. Gudrun Aulerich, ABWF e. V./QUEM, Berlin

Kristine Baldauf-Bergmann, Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Hermann Buschmeyer, Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Düsseldorf

Dr. Werner Duell, AOC, Berlin

Dr. Evelyne Fischer, ProCompetenz, Berlin

Birgit Hilliger, Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Heinz Hinz, Schulzentrum/Akademie Silberburg, Stuttgart

Gerhart Höbling, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg

Dr. Sarina Keiser, BTC, Berlin

Felicitas von Küchler, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Bonn

Dr. Ingeborg Schübler, Technische Universität Kaiserslautern

Heidemarie Stuhler, ABWF e. V./QUEM, Berlin

Dr. Christian M. Thurnes, enbiz gmbh, Kaiserslautern

Christel Weber, Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Johannes Weinberg, Münster

QUEM-BULLETIN

Jg. 2006, Heft 4

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Herausgeber:
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Verleger: Beate Eveslage
Redaktion: Gabriele Kossack (verantwortlich), Peggy Prien
Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 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

Erscheinungsweise: 6 Ausgaben im Jahr
Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.
Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

edition QUEM, Band 19

Internationale Trends des Erwachsenenlernens

*Monitoring zum Programm
„Lernkultur Kompetenzentwicklung“*

*Die Beiträge des Bandes sind von
Astrid Gussenstätter, Klaudia Haase,
Isabelle Le Mouillour, Hartmut Scholz,
Wendelin Sroka, Thomas Stahl und
Matthias Trier.*



Dieses Buch stellt ein Ergebnis des internationalen Monitorings zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ dar. Die einzelnen Beiträge wollen einen Überblick bieten über internationale Kontexte, Trends und Innovationen aus dem Bereich des Erwachsenenlernens mit dem Ziel, aus der Auswertung dieser internationalen Beispiele Anregungen zu geben für die Weiterentwicklung der arbeitsbezogenen Erwachsenenbildung in Deutschland.

Diese Weiterentwicklung ist umso notwendiger, als die institutionalisierte Weiterbildung in Deutschland immer weniger in der Lage scheint, die Menschen in ihrem Arbeitsleben mit den Kompetenzen und Qualifikationen auszustatten, die notwendig sind, um auf die Anforderungen einer sich rasch wandelnden globalisierten Arbeitswelt reagieren zu können. Der internationale Vergleich lernförderlicher Strukturen und Bildungskontexte in den Beiträgen dieses Bandes will ebenso Wissenschaftlern wie Praktikern der Erwachsenenbildung Möglichkeiten aufzeigen, wie die Praxis des Erwachsenenlernens hierzulande zum Vorteil der Lernenden verändert werden kann.

Waxmann Verlag

Münster/New York/München/Berlin 2005

ISSN 0945-1773, ISBN 3-8309-1585-3