

Ausblick: Das neue Bulletin

Zwischen Weiterbildung und Weiterlernen

Zur Notwendigkeit eines neuen Bulletin der ABWF

Nachdem das letzte Bulletin, das von der ABWF herausgegeben worden war, im Jahr 2007 den Abschluss der Projektes QUEM (Qualifikations- Entwicklungs-Management) gemeldet hatte, ist es nun an der Zeit wieder regelmäßig über die Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung zu berichten und hierfür eine bekannte Medium neu zu beleben: das Bulletin.

Mit diesem Bulletin soll mehr geleistet werden, als es ein zeitgeistiger Newsletter könnte: Der ABWF-Bulletin soll Aktivitäten der ABWF dokumentieren, Entwicklungen in der Weiterbildungsforschung und die Diskussion um Weiterbildung, Weiterlernen, Kompetenzentwicklung befördern. Insofern soll hier eine Plattform geboten werden, um Positionen darzustellen, zu schärfen, aber auch weiterzuentwickeln, die dieses wichtige Themenfeld, dem es in Deutschland an einer interdisziplinären Plattform fehlt, voran bringt.

Mit dem Abschluss des Projektes QUEM wurde nach einer 15-jährigen Erfolgsgeschichte das Thema der Kompetenzentwicklung aus dem schützenden Nest der öffentlichen Förderung, die

durch die ABWF als Projektträger organisiert wurde, entlassen und hat sich seitdem in der wissenschaftlichen Diskussion einen eigenständigen Platz erkämpft. Gleichwohl muss aber festgestellt werden, dass die Interdisziplinarität der Diskussion, die durch QUEM ermöglicht worden war (und die durch IMO teilweise weitergeführt wurde), seither deutlich gelitten hat. Die Themenfelder Weiterbildung, arbeitsbezogenes Lernen und Kompetenzentwicklung wurden in den letzten Jahren wieder primär unter fachdisziplinären Perspektiven behandelt.

Der Mangel an interdisziplinärem Austausch ist Symptom des Fehlens eines entsprechenden Publikationsorgans, das – ohne durch die Rituale fachdisziplinärer Zeitschriften gebunden zu sein – die wissenschaftlich fundierte Diskussion mit Blick auf die Herausforderungen der Praxis befördert. Da eben dies die zentrale Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung ist, soll mit dem neuen Bulletin diese Plattform interdisziplinären Austauschs und Diskussion geboten werden.

Das Bulletin wird in Zukunft in loser Folge erscheinen und auf der Homepage der ABWF veröffentlicht.¹ Diese wurde überarbeitet und bündelt oder verlinkt nun die Ergebnisse aus QUEM und IMO mit den aktuellen Diskussionen und Veranstaltungsdokumentationen.

¹ Die Homepage der ABWF ist über <http://www.abwf.de> erreichbar.

Aus dem Inhalt

des ABWF-Bulletins 1'2014:

Ausblick: Das neue Bulletin.....	1
Rückblick: Was bleibt von QUEM?.....	2
Zwischeneinsichten: Von IMO bis ALI -	7
Neue Positionen: Lebensprinzip (Weiter-) Lernen	9
Impressum	11

Für ABWF- Mitglieder gibt es einen internen Bereich, der es ermöglicht Diskussionen auch „im geschützten Raum“ zu führen und gezielt Kontakt zu anderen Mitgliedern aufnehmen zu können. Natürlich finden sich auch Informationen zur ABWF (Geschichte des Vereins, Satzung) und zu aktuellen Veranstaltungen. Im Zentrum stehen aber die inhaltliche Diskussion und die überdauernde Dokumentation der Ergebnisse der Forschung zum betrieblichen Weiterlernen und zur betrieblichen Weiterbildung.

Diesem Spannungsfeld ist auch der vorliegende Bulletin inhaltlich gewidmet. Nachdem Johannes Sauer einen Rückblick auf QUEM liefert, zeigt Sibylle Peters die Zwischenschritte von IMO bis ALI auf, die schließlich zur neuen Positionierung der ABWF führt: dem Lebensprinzip (Weiter-) Lernen.

Viel Vergnügen mit dem Überblick über die Entwicklung der ABWF, der aktuellen Positionierung und mit dem neuen ABWF-Bulletin!

Martin Elbe

Rückblick: Was bleibt von QUEM?

Zur Genese von ABWF und QUEM

Es war im Jahr 1987, als nach Erscheinen der Gutachten zu Stand und Trend der Forschung zur betrieblichen Weiterbildung² (und einem äußerst kontrovers verlaufenen Kongress dazu im Hotel Bristol in Bonn) im damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) die Entscheidung getroffen wurde, einen Arbeitskreis zur Aufarbeitung des wissenschaftlichen Forschungsstandes zur betrieblichen Weiterbildung zu bilden. Am Ende von dreimal zweitägigen Beratungen (im Hotel Lennhof in Dortmund) im Frühjahr 1988 stand der Beschluss, eine Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung zu gründen (ABWF) und das BMBW gab die Zusage, ein Forschungssekretariat zu finanzieren. Prof. Münch (Kaiserslautern) erklärte seine Bereitschaft, den Vorsitz dieser Arbeitsgemeinschaft zu übernehmen.

Die Arbeiten gingen zügig voran, wobei sich – ausgelöst durch den Prozess der Wiedervereinigung – die Interessenschwerpunkte verschoben, da politisch natürlich die Fragen der Gestaltung der inneren Einheit Priorität erhielten. So entstand für das Forschungssekretariat die schwierige Doppelaufgabe, einerseits den Aufbau des Forschungssekretariats selbst voranzutreiben und gleichzeitig sich als Dienstleister zur Klärung der mit der deutschen Einheit verbundenen Qualifikationsfragen anzubieten. Als die Arbeiten zur Deutschen Einheit Übergewicht gewannen, wurde die Entscheidung getroffen, dass die

westdeutsche Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. und der ostdeutsche Förderkreis Personalentwicklung, Weiterbildung und neue Medien Schwerin e.V. zusammen die Arbeitsgemeinschaft QUEM (Qualifikationsentwicklungsmanagement) in Berlin gründeten, um die Fragen der Qualifikationsentwicklung in den neuen Bundesländern wissenschaftlich zu begleiten.

2. Das Experiment QUEM:

Das Projekt Qualifikationsentwicklungsmanagement ist inzwischen abgewickelt und zu Ende. Von 1992 bis 2009 wurden in drei Programmen (Transformation Ost 1992 – 1995), Lernen im Prozess der Arbeit und Lernen im sozialen Umfeld (1996 – 2001) sowie Lernkultur Kompetenzentwicklung (2002 – 2009) Forschungen zur Transformation und zum Weiterlernen durchgeführt. Eine umfangreiche Bibliothek an Literatur und Forschungsbefunden ist entstanden. Es ist zu fragen, was bleibt und was mit den ca. 120 Mio. Euro Forschungs- und Entwicklungsgeldern aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfond nachhaltig erbracht wurde.

2.1 Zur Genese

Mit der Wirtschafts- und Währungsunion zum 1. Juli 1990 wurde auch das neue Arbeitsförderungsgesetz Ost in Kraft gesetzt. Damit war die gesetzliche Grundlage für eine in der quantitativen Dimension einmalige Qualifizierungs- und Weiterbildungsoffensive in Deutschland geschaffen. Im damaligen BMBW wurde darauf der Beschluss gefasst, auf eigene Förderprogramme zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern zu verzichten. Vielmehr sollte durch Forschung und

Entwicklung ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung beruflicher Weiterbildung geleistet werden. „Ein Promille für das Nachdenken“ war die Devise. Es bestand Konsens, dass durch entsprechende Weiterbildungsangebote und deren ständige Verbesserung ein Beitrag zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit geleistet werden könne. Im QUEM - Bulletin 1/92 wurden als Aufgaben formuliert:

- „Brückenkurse für die Anpassung von Wissen und Können zwischen den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen.
- Modelle für strukturelle und organisatorische Verbesserungen der beruflichen Weiterbildung zu erproben und die Ergebnisse einer gesamtdeutschen Nutzung zuzuführen.
- Ergebnisse aus Analysen und Evaluation des vorhandenen Qualifikationsniveaus in die Weiterbildungspraxis und -beratung einzubringen,
- Bildungsträger zu beraten und Betriebe für berufliche Weiterbildung zu gewinnen,
- Eine Infrastruktur für wissenschaftliche Dienstleistungen zur Weiterbildungsforschung auch in den neuen Ländern aufzubauen,
- Den internationalen Erfahrungsaustausch zur Anpassung der Qualifikationsstrukturen mit Blick auf den Zusammenbruch des Ostblocks zu fördern.“

Diese Ziele sind auch an den ersten umfangreichen Arbeiten bei QUEM über Weiterbildungsbedarfsanalysen ablesbar³. Aber es kamen schon bald Zweifel auf, ob dieser Weg der richtige war:

² Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Schriftenreihe zu Bildung und Wissenschaft Bd. 88 Bonn 1990

³ Arbeitsgemeinschaft QUEM gegründet. In: QUEM-Bulletin, 1/92, S. 1; vgl. auch QUEM-report, Heft 2,3, 4, 5, 6 ,8, 9, 10, 11, 12, 14, 16/I/II, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 35

- Zum einen wurde Weiterbildung als Instrument und Vorstufe von Entlassung und Arbeitslosigkeit erlebt. Das Wort von „Weiterbildung als sozialem Zwischenlager“ entstand. Damit wurde die Frage nach der Zweckmäßigkeit des AFG Instrumentariums in Transformationsprozessen aufgeworfen, denn die steigende Arbeitslosigkeit war vielfach qualifikatorisch nicht begründbar. Vielmehr wurde Weiterbildung zu einem Instrument sozialer Befriedung, ein politisch berechtigtes Ziel mit unbekanntem Langfristfolgen für die Weiterbildung.
- In der Frage der Anerkennung von Bildungsabschlüssen zeichneten sich immer mehr Erscheinungen ab, dass Weiterbildung dazu missbraucht wurde, zur gesellschaftlichen Dequalifizierung beizutragen. Es wuchs die Erkenntnis, dass Brückenkurse zwischen Bildungsabschlüssen West und Ost und westdeutsch geordnete Weiterbildungsabschlüsse als wenig sinnvolle Weiterbildungsmaßnahmen angesehen werden mussten.
- Es wuchs das Verständnis für die Identitätsproblematik⁴ im Transformationsprozess Ost und Fragen der Kulturtransformation traten in den Vordergrund. Der Wechsel von systemrationalem Verhalten in einem System hin zu systemrationalem Verhalten im neuen System benötigt mehr als nur die „Anpassung von Qualifikationen“. Die Probleme der Qualifikationsanpassung – soweit sie sich auf neues Wissen bezogen – lösten sich schnell, denn die Bevölkerung der DDR erwies sich als äußerst lernfähig, was

angesichts des – vielfach übersehenen – hohen Bildungsstandes der Bevölkerung kaum verwundern konnte.

- Die Erkenntnis wurde gewonnen, dass es im Transformationsprozess Ost nicht nur um die Anpassung von (Einzel-)Qualifikationen und den Erwerb von neuem Wissen ging sondern um komplexe Lerninhalte von Wertetransformation, Verhaltenstransformation, Erfahrungstransformation und neuen Kenntnissen. Diese komplexe Aufgabe konnte, so wurde immer deutlicher, mit traditioneller, i.d.R. AFG/ SGB3 finanzierter Weiterbildung in kursaler Form nicht allein und nur höchst unzureichend angegangen werden. Damit traten auch Fragen nach den Grenzen der Leistungsfähigkeit institutionalisierter Weiterbildung auf.

Es wurde deutlich, dass das westdeutsche „Weiterbildungssystem“ nicht in der Lage war, die mit der Wiedervereinigung auftretenden Lernprobleme einer ganzen Generation von Erwachsenen auch nur annähernd zu lösen:

- Ein Kompetenzerhalt bei Arbeitslosigkeit war mit dem AFG Instrumentarium und den Instrumenten traditioneller Weiterbildung der Fortbildung und Umschulung nicht zu gewährleisten⁵.
- Für ein Verständnis der Transformation als Innovationsprozess ist die Weiterbildung im westdeutschen Verständnis nicht hinreichend, nicht einmal unbedingt notwendig⁶.

- Der für die westdeutsche traditionelle Weiterbildungspolitik charakteristische Institutionalismus ist funktional nicht in der Lage, die mit großen gesellschaftlichen Umbrüchen einhergehenden Lernprobleme konstruktiv zu bewältigen. Er wird nur als „Reparaturbetrieb“ (Staudt) und Ausgleich von Defiziten wirksam⁷. Auch die eins zu eins Übertragung westdeutscher Weiterbildungsgesetze teilweise wunschtraummässig verstärkt wie in Brandenburg (NRW) und Sachsen/Anhalt (Hessen) musste scheitern, weil sie an den Nöten der Menschen vorbeiging.

2.2 Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung oder „Das Lernen von Komplexität“⁸

Zum Ende der ersten Phase von QUEM und damit zum Ende des Programms „Vom Plan zu Markt“ formulierte das Kuratorium QUEM das Memorandum „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“⁹ mit der Forderung nach komplexen Strukturen der Personalentwicklung und des Weiterlernens. Weniger die Inhalte als der Titel war umstritten. Weiterbildung „und“ Kompetenzentwicklung war die Alternative. Mehrheitlich entschied

wicklung 1999 Waxmann Münster 1999, S.17

⁷ Vgl. hierzu : Dobischat, Lipsmeier u. a.: Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern, edition QUEM Waxmann Münster 1996 und Baethge/Andretta: Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern, edition QUEM. Waxmann Münster 1996

⁸ siehe hierzu J. Sauer: Transformation beruflicher Weiterbildung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen in Kompetenzentwicklung 2002, Waxmann Münster 2002 S. 435

⁹ Memorandum „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ Kuratorium QUEM in: Kompetenzentwicklung 96, Waxmann Münster, Berlin New York 1996 S. 398

⁴ Haenschke, B.: Weiterbildung und Identität. QUEM-report, Heft 1. Berlin 1993

⁵ Vgl. hierzu: Knöchel/Trier, Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung, Waxmann Münster, Berlin, New York edition QUEM Bd. 5 S. 51

⁶ Staudt, Kriegesmann: Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht, Kompetenzent-

man sich im Kuratorium QUEM für die Formulierung „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“, um zu verdeutlichen, dass eine breitere Sichtweise auf das Weiterlernen und auf den breiteren Begriff der Kompetenzen und gegen eine Begrenzung auf Qualifikationen notwendig ist, um Transformationsprozesse bewältigen zu können. Dabei war Erich Staudt der erste, der auf die Parallelität des Transformationsprozesses Ost und die strukturell sicher anders liegenden Transformationsprozesse etwa im Ruhrgebiet aufmerksam machte und damit auf die gesamtdeutsche Bedeutung der Unterscheidung zwischen Weiterlernen und Weiterbildung hinwies.

Damit wurde aus der Sicht der Weiterbildner die „Büchse der Pandora“ geöffnet, die in der Vergangenheit sorgfältig auf eine Gleichsetzung von Weiterbildung und Weiterlernen geachtet hatte, um Professionalisierungs- und Standesinteressen auf der Ebene der Praxis und auf der Ebene der Hochschulen voranzutreiben. Westdeutsche Weiterbildungspolitik wurde als Ständepolitik von Trägern und Hochschulen entlarvt.

Diese Öffnung ist zwingend. Als Vorstufen dieser Öffnung können die Arbeiten zu einer „Ermöglichungsdidaktik“¹⁰, zum Konstruktivismus¹¹ und zur Selbstorganisationsthese¹² angesehen werden.

2.3 Was bleibt?

Was bleibt an Fortschritt aus den letzten 20 Jahren Forschungsarbeit zur beruflichen Weiterbil-

dung und Transformation. Einige Ergebnisse können benannt werden:

- Die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Weiterbildungsvorstellungen, wie der Deutsche Bildungsrat sie formuliert hat und wie sie verbaler Maßstab – wenn auch nicht Realität der Weiterbildungspolitik über 3 Jahrzehnte war, sind deutlich geworden. Weiterbildung nach einem schulischen Paradigma und gar eine vierte Säule des Bildungswesens ist weder hinreichend noch in jedem Fall notwendig oder sinnvoll und effizient zur Bewältigung von Lernherausforderungen in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen..
- Der Systemwandel in Ostdeutschland muss als Kulturtransformationsaufgabe verstanden werden mit der Weiterentwicklung von Werten, Verhalten, Erfahrung aber auch Wissen. Diese Aufgabe ist in Curriculum-Form nicht zu bewältigen, „man kann nicht lehren wie man lebt“¹³ oder aktueller formuliert: „Niemand kann gelernt werden. Man kann nur selber lernen“¹⁴.
- Zwischen Weiterlernen und ihrer Gestaltung und Weiterbildung und ihrer Gestaltung ist zu unterscheiden. Die gleichwertige Gestaltung unterschiedlicher Lernformen ist Aufgabe der Zukunft. Das Konzept der Lernkultur ist zukunftsweisend.
- Eine Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, mit komplexem, unbekanntem Neuen umgehen zu können, wird immer zwin-

gender. Hier findet auch – wenn in Deutschland auch nur langsam – eine Übernahme der europäischen Debatte statt.

- Lernende Subjekte als Gestaltungsaufgabe sind nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen und Organisationen. Dies liegt darin begründet, dass die Summe der in einer Organisation zum Tragen kommenden Qualifikationen und Kompetenzen ungleich zu der Summe der von den Mitgliedern der Organisation eingebrachten individuellen Qualifikationen und Kompetenzen ist.
- Weiterlernen in Transformationsprozessen ist der Schlüssel zu Innovation. Die einmalige Extremsituation des Transformationsprozesses der neuen Bundesländer hat deutlich gemacht, dass das Lernen von neuen Systembedingungen – zumal in kurzer Zeit – nur in komplexen Lernstrukturen/Lernkulturen erfolgreich möglich ist.
- Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument muss in seiner relativen Bedeutung neu diskutiert und gestaltet werden. Forderungen wie „Weiterbilden statt entlassen“, „Arbeitslosigkeit ist qualifikationsbedingt“, vauseilende Qualifizierung oder Weiterbildung als Ersatz für Arbeit sind in ihrer politischen Wirkung zu hinterfragen. Weiterbildung und Weiterlernen müssen „Sinn“ machen.
- Lernkulturgestaltung als bildungs- und arbeitsmarktpolitische Gestaltungsaufgaben ist neu zu diskutieren und zu regeln. Dies bedeutet u. a. den Übergang von linearen Lehr- Lernstrukturen zur Gestaltung von Lernkultur, vorgegeben bei QUEM mit den Feldern Lernen in der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld,

¹⁰ Arnold/Tutot: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen der Weiterbildung, Ziel Verlag 1977

¹¹ Arnold, Siebert: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Schneider 2003

¹² Erpenbeck, J. Selbstgesteuertes, Selbstorganisiertes Lernen in Kompetenzentwicklung 97, Waxmann Münster 1997 S. 310

¹³ QUEM Bulletin, K.Elston, QUEM Bulletin 1996 No. 7

¹⁴ Götz Werner, CEO der dm Drogeriemarktkette, der LearnTec 2007 ihr Motto (aus LearnTec Newsletter 1.

- Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Lernen im Netz /informelles Lernen.
- Betriebe sind gezwungen, ihre Weiterlerngestaltung neu ausrichten. Angesichts steigender Lernnotwendigkeiten infolge des steigenden Innovationsdrucks nimmt die Bedeutung des Weiterlernens zu und die Bedeutung der traditionellen betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung ab. Dies ist erklärbar und bereits empirisch belegbar.
 - Entscheidendes Themenfeld in den Betrieben ist das Lernen im Prozess der Arbeit. Die Lernförderlichkeit von Arbeit ist die entscheidende Gestaltungsaufgabe. Hierauf sind Betriebe und Personalentwicklungsabteilungen jedoch nur wenig vorbereitet.
 - Kommunen bieten neben den Betrieben in Zukunft eine notwendige Infrastruktur für das Lernen. Die Forschungsarbeiten zum Themenbereich „Lernen im sozialen Umfeld“ haben die zentrale Bedeutung des Lernens jenseits von Tätigkeiten in Erwerbsarbeit deutlich gemacht. Lernen in der Selbsthilfe, im Ehrenamt und beim sozialen Engagement, Lernen im Hobbybereich u. a.m. sind feste, zu gestaltende Bestandteile einer Kultur des Weiterlernens.
 - Sozialpartner, Kommunen und intermediäre Institutionen müssen ihre Weiterbildungspositionen und -bemühungen zu einer Lernkulturgestaltung ausbauen.

2.4. QUEM – Das Unvollendete

Das Bild einer Zukunftsstruktur des Weiterlernens und seiner Gestaltung liegt nach den Erfahrungen im Transformationsprozess auf dem Tisch, ist dokumentiert und bedarf der Umset-

zung. Das diese Umsetzung nach 2003 nicht gelungen ist, hat vielfältige Gründe. Einige wesentliche seien stichwortartig hier aufgeführt:

- *Restoration alter Weiterbildungsvorstellungen*

Die westdeutsche Standespolitik der Weiterbildung, die die Weiterbildungspolitik sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch der Bildungspraxis seit Ende der sechziger Jahre maßgeblich geprägt hat¹⁵, hat politisch erneut Mehrheiten hinter sich gebracht. Das westdeutsche Weiterbildungssystem ist zwar am Transformationsprozess in den neuen Ländern gescheitert, wie beispielsweise an der Bildungsgesetzgebung (nach westdeutschem Muster, z. B. NRW /Brandenburg) in den ostdeutschen Bundesländern im einzelnen nachgewiesen werden kann¹⁶. Konsequenzen daraus wurden aber nicht gezogen.¹⁷ Statt dessen ist erneut Restauration und Institutionalismus des Lernens angesagt. Die Netzwerke aus erwachsenenpädagogischen Hochschullehrern, Gewerkschaftsvertretern und Interessenverbänden sowie Bundesagentur für Arbeit sind offensichtlich reformresistent. Dies führt dazu, das sowohl auf betrieblicher Ebene wie auf kommunaler Ebene sich jenseits bildungspolitischer Strukturen neue Formen des Lernens etablieren. In den Betrieben wandert das

¹⁵ Vgl. J. Sauer, *Erwachsenenbildung, Stand und Trend der Forschung* Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1976

¹⁶ Als Beispiele sei an das Scheitern des NRW Weiterbildungsgesetzes in Brandenburg und die Gesetzgebung in anderen Bundesländern erinnert oder auch auf den Vorschlag von Faulstich/Döring, in Sachsen Anhalt eine Weiterbildungsberatung mit 600 hauptberufliche Weiterbildungsberater zu etablieren.

¹⁷ Faulstich, P. *Literatur- und Forschungsreport 2/2003* DIE Bonn S. 127

Weiterlernen in die Fachabteilungen, in den Kommunen bilden sich zusätzliche neue Formen bürgerschaftlichen Engagements unterschiedlichster Prägung, die starke Elemente des Weiterlernens aufweisen.

- *Drittmittelakquisitionsoportunismus*

West- wie ostdeutsche interdisziplinäre Wissenschaft hat nachhaltig von den umfangreichen Forschungsmitteln profitiert, die für die Transformationsforschung zur Verfügung gestellt wurden. Es gehört zu den höchst bedauerlichen Erfahrungen, dass hierbei offensichtlich in erster Linie Drittmittel – Akquisition Motivation war und weniger die wissenschaftliche Erkenntnis und die Suche nach Wahrheit. Sonst hätte es einen politischen Streit um die Notwendigkeit neuer Lernkulturen mit den Standespolitikern und Interessenvertretern geben müssen.

- *Ideologische Wahlverwandtschaft*

Zwischen einer größeren Zahl von ostdeutschen Wissenschaftlern und westdeutschen pädagogischen Apologeten besteht eine ideologische Wahlverwandtschaft in der Sehnsucht nach planwirtschaftlichen Strukturen und der Ablehnung marktwirtschaftlicher Lenkungssysteme (in deren Formulierung = Neoliberalismus)¹⁸. Dies ist besonders bemerkenswert, da die DDR an der Planwirtschaft gescheitert ist:

- Die in Wirtschaft und Gesellschaft benötigten, sich immer weiter ausdifferenzierenden Kompetenzen können in planwirtschaftlichen Strukturen und schon gar

¹⁸ Vgl. Faulstich, I. Drexel, G. Reutter u.v.a. unter anderem in: Bolder/Dobischat: *Eigen-Sinn und Widerstand, Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* VS Verlag 2009

nicht in „vierte Säule Modellen“ bereitgestellt werden.

- Das vehement vertretene und als notwendig begründbare Prinzip der Selbstorganisation des Weiterlernens ist mit planwirtschaftlichen Strukturen nicht kompatibel.

- *Innovation im Konsens ist nonsens*

John Erpenbeck hat 1996 formuliert, die BRD wäre eine Streitgesellschaft, die DDR eine Konsensgesellschaft. An dieser Aussage mag vieles wahr sein. Ist sie richtig, erklärt es zumindest zweierlei: Es hat nach 2003 keinen öffentlichen Streit um die Notwendigkeit neuer Lernkulturen gegeben, weil man lieber im Konsens und im Opportunismus mit der neuen Obrigkeit lebt, um angeblich eigene Arbeitsplätze zu sichern. Dabei wurde der Inhalt, um den es während der 12 Jahre Forschungsarbeit ging und der zukunftsrelevant ist, verraten. Es zeigt aber auch, dass der DDR-systembedingte Opportunismus als Prägung mit Bildungsmaßnahmen nicht zu bewältigen ist.

3. Zum Schluss

„Aus den drei Fallgeschichten (zum Lernen in der Arbeit d. Verf.) lässt sich herauslesen, dass es sich lohnen könnte, die bislang in der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung vorherrschenden Paradigmen zu überprüfen. Es könnte sein, dass z. B. durch das Aufklärungsparadigma oder das Demokratisierungsparadigma oder das bildungsinstitutionelle Paradigma bisher nur ein kleiner wenn auch bewegender Ausschnitt aus der "Geschichte der Individualisierung" durch Lernen erkennbar geworden ist. Eine Erweiterung der bisher vorherrschenden Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung hin zur Erkundung der Geschichte des

Erwachsenenlernens ist durchaus vorstellbar. Es wäre naheliegend, in Auseinandersetzung mit der sogenannten kulturhistorischen Schule die Erweiterung des Blicks hin zur Geschichte des Erwachsenenlernens auszuprobieren“¹⁹.

Und ein weiteres: QUEM war bis 2003 ein lernendes Programm. Es wurde gestartet mit traditionellen Vorstellungen beruflicher Weiterbildung. In der Analyse der Transformationsprozesse zeigte sich die Notwendigkeit neuer Lernkulturen in der globalisierten Welt. Das Modell Lernkultur mit seinen Bestandteilen Lernen in der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Lernen im Netz sowie der „Restgröße“ des Informellen wird Bestand haben. Hier gilt es, viele neue Forschungsansätze voranzutreiben. Diese müssen sich parallel zur High Tech Strategie der Bundesregierung auf die Gestaltung der High Competence richten, High Tech und High Competence bedingen sich gegenseitig. Hier sind vor allem die Bestandteile:

- Gestaltung und Anerkennung des Lernens in der Arbeit
- Gestaltung und Anerkennung des Lernens im sozialen Umfeld
- Klärung des Kerngeschäfts traditioneller Weiterbildungseinrichtungen
- Entwicklung handhabbarer Instrumente der Kompetenzbewertung
- die Entwicklung neuer Formen der Kompetenzberichterstattung und
- die Reform der akademischen Ausbildung unter den Aspekten von Lernkultur zu bearbeiten.

Im Interesse des Wirtschafts- und Innovationsstandortes Bun-

desrepublik bleibt viel zu tun, das Weiterlernen als Schlüssel für Innovation und Entwicklung zu optimieren.

Johannes Sauer

¹⁹ Weinberg, J. : Lernen in der Arbeit, unveröffentlichtes Manuskript, Münster 2008

Zwischeneinsichten. Von IMO bis ALI

IMO – Arbeit, Lernen, Kompe- tenzentwicklung und Inno- vationsfähigkeit

Das Bulletin will regelmäßig über die Aktivitäten des ABWF's informieren, aber bevor wir dazu kommen, sollen die Aktivitäten in Erinnerung gerufen werden, an die nach 2007 der ABWF ein- und angebunden war. Hier ist insbesondere das große IMO-Projekt an der RWRH Aachen im Institutscluster IMA/ZLW & IFU, des damaligen Lehrstuhlleiter Prof. Dr. K. Henning hervorzuheben. IMO hatte eine Laufzeit von 5 Jahren und wurde aus Fördermittel des BMBF und dem Europäischen Sozialfond finanziert. Projektträger und mit dem Programmmanagement beauftragt war das Zentrum für Luft- und Raumfahrt. Die Mitarbeiter aus dem Projekt QUEM der ABWF wurden im IMO-Projekt (Internationales Monitoring) von 2007 bis 2012 eingebunden. Zahlreiche Mitglieder des ABWF waren als Experten kontinuierlich daran beteiligt, trotzdem möchte ich hier noch einmal einen kurzen Abriss der Entwicklung geben, bevor wir mit dem Bulletin die gegenwärtigen Aktivitäten begleiten wollen.

Das Gesamtziel des Projektes IMO galt dem Aufbau eines kontinuierlichen internationalen Monitorings im Bereich Arbeitsforschung innerhalb des interdisziplinären Themenfelds „Innovationsfähigkeit“, um darin die inhaltliche Weiterentwicklung des A_L_K_Programms zu unterstützen sowie Beiträge zur Stärkung nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit in Deutschland und Europa zu liefern²⁰. Der Ti-

tel des Programms in das IMO als Monitoring-Projekts eingebunden war lautet: „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln. Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt“. Vor dem Hintergrund der dynamischen Veränderungen in der modernen Arbeitswelt sowie der gegebenen Komplexität der Forschungsergebnisse im Bereich der Arbeitsforschung wurde dieses Programm konzipiert, mit der Maßgabe sich flexibel an neue Forschungsbedarfe und Umweltveränderungen anzupassen. Das Förderprogramm nahm die Entwicklungen auf und bündelt diese, um die Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt aktuell aufgreifen zu können. Damit war die Intention verbunden, die Forschungen von QUEM in Kooperation mit dem ABWF in das Projekt IMO zu integrieren, d.h., eine Beteiligung von Experten aus den zurückliegenden QUEM-Programmen aktuell als Experten im IMO-Programm zu sichern und insgesamt interdisziplinär die Entwicklung neuer Zielsetzungen unter der Perspektive Arbeitswissenschaft verfolgen zu können. Die konkrete Rolle des ABWF als Institution blieb dabei offen.

Das IMO-Projekt mit dem Fokus und Anwendungsbezug Arbeitswissenschaft war mehrdimensional aufgebaut und sah als konstitutive Bestandteile speziell geförderte F- & E-Projekte mit Subsystemen vor, wie z.B. „Förderschwerpunkte“, „Fokusgruppen“, „Verbundprojekte“, „Metaprojekte“ sowie die Strategische Partnerschaft „Fit für Innovation“(156f). Die zwei zentralen Fragen konzentrieren sich

²⁰ Im Folgenden dient als Grundlage für diesen Artikel die Dissertation von Syen Trantow: Ein kybernetisches Modell für das Internationale Monitoring von F- & E-Programmen im Bereich der Arbeitsforschung, 2012, RWTH Aachen als Grundlage, der zu den neuen wissenschaftlichen Mitarbeitern im Projekt zählte. Seitenangaben des Dissertationstextes stehen in Klammern.

darauf, wie ein Internationales Monitoring zu gestalten sei und welche zentralen Ergebnisse dieses für das A_L_K-Projekt liefern, bzw. wie dieses an QUEM-Forschungen anschließen könne. Auf die zweite Frage wird hier eingegangen.

Insgesamt sollen im Monitoring-Projekt innerhalb der Arbeitswissenschaft Forschungen zur Erfassung in Forschungsdimensionen wie Gestaltungs-, Lenkungs- und Entscheidungsfindungsprozesse erfasst und durch Experten geklärt werden, welche Dimensionen durch welchen Subsystemen Relevanz und Unterstützung zuteilwird. Innovationsfähigkeit als IMO-Projektziel, wurde so verstanden, dass die Erfassung der Innovationsfähigkeit auf zwei Strukturelemente fokussiert wurde:

- Soziale Beziehungen und
- Prozessstrukturen.

Diese beiden Ebenen schienen geeignet zu sein, um insbesondere auf die steigende Bedeutung sozialer Innovationen in der Praxis aufmerksam zu machen, d.h., das die sozialen Praktiken die sozialen Innovationen strukturieren und deshalb diese in dem Forschungsprogramm ein besonderes Gewicht haben. Hiermit sind nicht social skills gemeint. Im Bereich Prozessuale Elemente ging es darum, im Monitoringsystem Möglichkeiten der Informationserfassung, Informationsverarbeitung und Informationsrückmeldung zu strukturieren, um stärkere Differenzierungen hinsichtlich Diagnose, Prozessverläufe, Evaluierungen vornehmen zu können.

In diesen beiden Dimensionen entfaltete sich das Potential von IMO, denn dazu gehörten Innovationsworkshops, nationaler Expertenarbeitskreis (einschließlich zahlreicher ABWF-Mitglieder), Projektkonferenzen, Leitfadeninterviews mit zusätzlichen externen Experten, Trend-

²⁰ Im Folgenden dient als Grundlage für diesen Artikel die Dissertation von Syen

studien, etc. Um etwas vorwegzugreifen, sei an dieser Stelle gleich erwähnt, das aus diesen Arbeiten des IMO-Projektes (unter der Leitung von K. Henning und S. Jeschke) der Band „Enabling Innovation“²¹ in deutscher und englischer Sprache vorliegt. Dazu liegen die Forschungsergebnisse aus folgenden Themenfeldern vor:

- Kompetenzentwicklung, Arbeitssysteme, Arbeitsprozesse – eine innovative Herausforderung (Leitung: E. Hartmann)
- Management der Ungewißheit – Schlüssel zur Innovation (Leitung: F. Böhle)
- Innovationsfähigkeit und Wandel der Arbeit (Leitung: J. Howaldt/ B. Stieler- Lorenz)
- Intellektuelles Kapital (P. Pawlowsky).²²

Im Rahmen des IMO-Projektes sind zahlreiche Ergebnis-papiere erstellt und in Fach- und Expertenkreisen diskutiert sowie in sozialen Medien lanciert worden. Die Einzelergebnisse können hier nicht dargestellt werden sind aber im Internet abrufbar.²³ Auf die Detailergebnisse kann hier nicht weiter eingegangen werden, an einem der großen Forschungsthemen waren und sind mehrere ABWF-Mitglieder aber weiterhin beteiligt: Hierbei handelt es sich um den Bereich des Management der Ungewißheit²⁴

mit zwei weiteren differenzierten Forschungsbänden.

Positionsbestimmung: Mit diesem Stand der Diskussion ist der ABWF „wiederbelebt“ worden und innerhalb des ABWF's hat sich die Fokusgruppe ALI (Arbeit – Lernen – Innovation) gebildet, die sich zum Ziel gesetzt hat, aus dem IMO-Projekt die zentralen Ergebnisse im ABWF ebenso lebendig zu erhalten, wie die Ergebnisse aus QUEM und zentrale Fragestellungen weiter zu verfolgen, eben Arbeit – Lernen – Innovation. Diese Gruppe hat ein Papier erstellt, das an alle ABWF-Mitglieder gegangen ist, mit der Bitte, eigene Gedanken dort aufzulisten, damit der Forschungsdiskurs sich neu fokussieren kann und erhalten bleibt.

Lernen im Arbeitsprozess ist ein hochkomplexer interdisziplinärer Bereich geworden, der in den Dichotomien von betrieblicher formeller Weiterbildung noch Bereitstellen für fallbezogenes Lernen aus den Personalabteilungen nicht einzufangen ist. Lernen im Prozess der Arbeit findet in den Fachbereichen der Unternehmen und Organisationen innerhalb von Organisationsentwicklung statt und dort sind Forschungen und Praxisentwicklungen zu verorten und aufzugreifen, um dort Innovationsfähigkeit zu ermöglichen, zu stärken und nachhaltig zu beeinflussen.

Damit hat sich die ABWF konsolidiert, das Arbeitspapier des ALI-Kreises ist als Positionspapier der ABWF übernommen worden und wird nachfolgend dokumentiert. Dies ist der Stand der Diskussion und diese muss weitergeführt werden. Dazu sind alle ABWF-Mitglieder und Interessierte eingeladen.

Sibylle Peters

²¹ Hrsg. des Bandes „Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit – deutsche und internationale Perspektiven“ sind S. Jeschke/ I. Isenhardt/ F. Hees/ S. Trantow, 2011.

²² Die Arbeitsgruppenstruktur ist in dem Band wiederzufinden.

²³ <http://www.internationalmonitoring.com> vom 09.09.2014.

²⁴ Im Jahr 2012 ist der Band: Management von Ungewißheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht, Hrsg: F. Böhle/ S. Busch, Bielefeld erschienen, sowie 2013: Exploring Uncertainty. Ungewissheit und Unsicherheit im interdisziplinären Diskurs, Hrsg: S. Jeschke/ E.M. Jakobs/ A. Dröge, Wiesbaden.

Neue Positionen

Lebensprinzip (Weiter-) Lernen:

Positionspapier der ABWF 2013/2014

Die aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen erfordern eine Erweiterung der arbeitsbezogenen Weiterbildungsperspektive. Die Gestaltung zukunftsorientierter Wissens- und Lernkulturen, in denen das Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld im Zentrum stehen, stellt eine besondere Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft dar.

1. Ausgangslage und Begründung

Die gesellschaftlichen Lebensprozesse sind durch Entgrenzung der Arbeitsfelder, die Informatisierung von Kommunikationsprozessen sowie eine zunehmende Subjektivierung von Arbeit bestimmt. Damit wird es notwendig, neben institutionellen Formen der Bildung dem Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld einen zentralen Stellenwert einzuräumen. Die Sichtweise gewinnt an Bedeutung, dass sich Lernen in vielfältigen Formen vollzieht. Lernen und kontinuierliche Kompetenzentwicklung sowie die wechselseitige Ergänzung und Integration von institutionalisierter (Weiter-) Bildung und Lernen in der Arbeit sowie im sozialen Umfeld werden immer wichtiger. Das Lernen in der Praxis (z. B. in betrieblichen Prozessen) erfährt damit als Lernfeld und politischer Gestaltungsbereich eine Aufwertung. Es muss deshalb vordringliches Anliegen sein, Lernen in den zentralen Lebensbereichen Arbeit und soziales Umfeld zu fördern. Das Schaffen lernförderli-

cher Strukturen und Prozesse in diesen Bereichen stellt eine zentrale Herausforderung dar. Sie sollten in besonderer Weise das selbstgesteuerte Lernen einfordern und es fördern.

Damit entsteht in verschiedenen Politikfeldern (auch in der Bildungspolitik) Handlungsbedarf. Ziel muss es sein, das (Weiter-) Lernen für alle Gruppen der Bevölkerung in beruflichen, betrieblichen und sozialen Kontexten zu fördern. Hierzu sind sowohl in der Erwerbsarbeit als auch im sozialen Umfeld entsprechende Infrastrukturen auszugestalten sowie Formen des Lernens in der Praxis (und damit auch von Innovationen und Prozessentwicklungen) in den Blick zu nehmen. Strukturen des Wissensaustauschs, wie die medienbasierten sozialen Netzwerke, Communities of Practice oder Selbsthilfegruppen, in denen Lernen stattfindet, sollten bewusster gestaltet und unterstützt werden. Sie werden jedoch bildungspolitisch bisher nur ansatzweise zur Kenntnis genommen, anerkannt oder gar gefördert. Erforderlich ist deshalb die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Lernen: einer neuen Lernkultur.

2. Handlungsfelder von Wissens- und Lernkulturen

Zum Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld sowie zur Weiterbildungsforschung liegen bereits zahlreiche Forschungsergebnisse und Modelle vor – insbesondere zu work based learning und arbeitsintegriertem Lernen sowie zu organisationalem Lernen und zum Wissensmanagement. Es fehlen aber

- der systematische Dialog und die Integration unterschiedlicher hieran beteiligter wissenschaftlicher Disziplinen,
- der konstruktive Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis (z. B. im Sinne eines

Praxis-Wissenschaft-Praxis-Transfers),

- die Mobilisierung und Zusammenführung institutioneller Akteure sowie
- die Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in sich ändernden Prozessen und Strukturen.

Wichtige Handlungsfelder zum Aufbau zukunftsorientierter Wissens- und Lernkulturen sind daher:

2.1 Lernförderliche Arbeitsstrukturen

Lernförderliche Arbeit hat für alle Arbeitenden eine zentrale Bedeutung. Es gilt das überkommene Verständnis der Trennung von Arbeiten und Lernen zu überwinden. Hierfür sind geeignete Strukturen, Prozesse und Methoden in der Arbeitswelt zu erforschen und zu entwickeln. Selbstverantwortliche und qualifizierte Arbeit ist dabei eine wichtige Voraussetzung, aber allein noch kein Garant für Lernförderlichkeit. Wichtig sind darüber hinaus auch Unternehmenskultur, Arbeitszeit, Karriereperspektiven, Anreizsysteme usw.

2.2 Lernförderlichkeit im sozialen Umfeld

Auch Tätigkeiten jenseits von Erwerbsarbeit verlangen zunehmend (Weiter-) Lernen. Dies gilt für Aktivitäten in Religionsgemeinschaften und der Lebenshilfe, in der Selbsthilfe und dem Ehrenamt, in vielfältigen kulturellen Tätigkeiten oder im Engagement für Gesundheit und Sport. Hierbei sind Infrastrukturen der Information, Kommunikation und Beratung zur Sicherung und Förderung des Lernens vor allem auf regionaler Ebene notwendig.

2.3 *Neue Positionierung der institutionellen Weiterbildung*

Auch das Handlungsfeld der institutionellen Weiterbildung ändert sich. Es bedarf einer neuen Positionierung im Kontext eines an verschiedenen Orten und in verschiedenen Formen stattfindenden Lernens im Sinne der Gleichwertigkeit von formellen und informellen Lernprozessen. Dazu gehören Formen der wechselseitigen Ergänzung und Anschlussfähigkeit, wie z. B. arbeitsprozessintegriertes Lernen als Bestandteil formeller Bildungsgänge und die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen auf diese Bildungsgänge.

2.4 *Neue Instrumente der Kompetenzbewertung*

Kompetenzen entwickeln sich in komplexen Lernformen. Bildungsabschlüsse und Zertifikate sind im Lebenslauf immer weniger geeignet, verlässliche Auskunft über die individuell vorhandenen Kompetenzen geben oder Aussagen zu Potentialen treffen zu können. Angesichts dieses Faktums werden in zahlreichen Ländern neue Instrumente der Kompetenzbewertung erprobt und angewandt. Diese gilt es aufzugreifen, zu evaluieren und ggf. weiterzuentwickeln.

2.5 *Aufbau einer Lernkulturberichterstattung*

Angesichts der Pluralisierung der Lernformen haben traditionelle Methoden und Instrumente der praktizierten Berichterstattung für das Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld eine sinkende Aussagekraft. Deshalb ist der Ausbau einer Lernkultur-Berichterstattung mit aussagekräftigen Indikatoren zum Stand lernförderlicher Arbeit und lernförderlicher regionaler Strukturen unerlässlich, was aber begründende und orientierende theoretische Untersuchungen zu

Strukturen, Entwicklungen und Akteuren einer neuen Lernkultur notwendig macht.

3. Akteure neuer Lernkulturen

Die Gestaltung von Lernkulturen ist in der Wissensgesellschaft Aufgabe sowohl des Staates als auch anderer sozialer Gruppen, wie Sozialpartner, Unternehmen, und anderer kultureller und sozialer Einrichtungen. Als wichtige Akteure sind vor allem zu nennen:

- Die Rolle und Aufgaben des Staates zur Förderung des (Weiter-) Lernens müssen für die Wissensgesellschaft von Morgen neu bestimmt werden. Dabei muss sich Bildungspolitik öffnen und neben Bildungsinstitutionen auch andere Orte und Formen des Lernens systematisch einbeziehen und fördern. Die Instrumente hierfür reichen vom gesetzlichen Rahmen bis hin zur Förderung von praktischen Modellen und einer interdisziplinären Lernkulturforschung.
- Unternehmen und Sozialpartner entscheiden in den Betrieben und an den Arbeitsplätzen über die Lernförderlichkeit von Arbeit. Lernförderlichkeit muss zu einem zentralen Grundsatz der Arbeitsgestaltung werden und kann nicht nur Aufgabe der Personalpolitik sein.
- Korporative Akteure wie Gewerkschaften, Kammern oder Verbände spielen auf überbetrieblicher Ebene eine entscheidende Rolle im Bereich der Setzung und Kommunikation von Standards und guter Praxis. Dies bezieht sich auf die Gestaltung lernförderlicher Arbeit, formale Bildungsprogramme und die Bedingungen der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.

- Akteure des sozialen Umfeldes (Religionsgemeinschaften, Einrichtungen in den Bereichen Kultur, Sport, Selbsthilfe sowie Kommunen) prägen das Lernen im sozialen Umfeld. Hier bedarf es einer geeigneten Infrastruktur der Information, Kommunikation und Kooperation.
- Die institutionellen Weiterbildungsanbieter haben eine wichtige Funktion bei der Integration und Anerkennung anderer Lernorte, -formen und -inhalte.
- Akteure der Wissenschaft und Forschung müssen sich interdisziplinär mit verschiedenen Lernorten und -formen sowie hemmenden und fördernden Faktoren befassen und theoretisch-empirische Grundlagen erarbeiten und Akteure der Praxis unterstützen.
- Die Weiterentwicklung des Lernens erfordert eine verstärkte Selbstorganisation des Individuums im Lebenslauf und in der Kooperation mit Anderen. Zur Selbstorganisation des Lernens muss frühzeitig befähigt und ermutigt werden.

4. Ziele und Aufgaben der ABWF

Die ABWF bietet sich als Plattform an, um

- ... interdisziplinäre Forschungen zur neuen Lernkultur zu initiieren, diskutieren und zu verbreiten. Hierzu gehören insbesondere Forschungen zu lernförderlichen Arbeitssystemen, betrieblichen Akteuren, erfahrungsbezogenem, lebenslangem Lernen, Lernförderlichkeit und Innovation;
- ... Weiterbildungsforschung, generell das Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld, als wichtige Bestandteile

der Lernkulturforschung zu integrieren;

- ... den Dialog zwischen Forschenden und praktisch Tätigen im Bereich ‚Arbeit-Lernen-Innovation‘ zu befördern. Dabei sollen wissenschaftliche Erkenntnisse im Hinblick auf praktische Relevanz reflektiert und umgekehrt praktische Herausforderungen unter Bezug auf wissenschaftliche Fragestellungen aufgegriffen werden;
- ... nationale und internationale wissenschaftliche Befunde und Beispiele guter Praxis auszutauschen und bekannt zu machen;
- ... auf politischer Ebene Bewusstsein zu schaffen für die Notwendigkeit der Förderung einer neuen Lernkultur auf allen Ebenen.

Um diese Ziele zu verfolgen wird die ABWF weiterhin in interdisziplinären Expertengesprächen, Tagungen und Arbeitsgruppen aktuelle Themen des betrieblichen Lernens und der Weiterbildungsforschung diskutieren und die Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit in unterschiedlichen Medien zur Verfügung stellen sowie hierzu Forschungsprojekte initiieren und aufgreifen. Alle Interessierten sind eingeladen sich an der Entwicklung des Lebensprinzips (Weiter-) Lernen zu beteiligen.

Dieses Positionspapier wurde von der Mitgliederversammlung der ABWF e. V. 2013 beschlossen.

Impressum

des ABWF-Bulletins 1'2014:

Der ABWF-Bulletin wird herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung e.V.

V.i.S.P.: Der Vorsitzende der ABWF

Prof. Dr. Martin Elbe
H:G Hochschule für Gesundheit und Sport,
Technik und Kunst
Vulkanstraße 1
10367 Berlin

martin.elbe@my-campus-berlin.com

Autoren diese Bulletins:
Prof. Dr. Martin Elbe, Berlin
Prof. Dr. Sibylle Peters, Berlin
Johannes Sauer, Berlin

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der jeweiligen Autoren wider und nicht die Position des ABWF e.V.