

Schäffter, Ortfried et al.

Research Report

Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur: Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten

QUEM-report, No. 97

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Schäffter, Ortfried et al. (2006) : Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur: Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten, QUEM-report, No. 97, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105494>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 97

Lernkultur
Kompetenzentwicklung
Forschungskultur

Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten

Ortfried Schächter

Gudrun Aulerich

Evelyne Fischer

Rosemarie Klein und Anja Wenzig

Ingeborg Schießler und Christian M. Thurnes

Gerhard Reutter und Bernd Käßlinger

Kristine Baldauf-Bergmann, Birgit Hilliger und Christel Weber

Berlin 2006

GEFÖRDERT DURCH



Impressum

Die Veröffentlichung „Lernkultur – Kompetenzentwicklung – Forschungskultur: Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Gudrun Aulerich, Kristine Baldauf-Bergmann, Dr. Evelyne Fischer, Birgit Hilliger, Bernd Käßlinger, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter, Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Dr. Ingeborg Schübler, Dr. Christian M. Thurnes, Christel Weber, Anja Wenzig

QUEM-report, Heft 97

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

Manuskriptdruck, Dezember 2006

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 10961 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhalt

Einführung	5
<i>Ortfried Schäßter</i> Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken	9
<i>Gudrun Aulerich</i> Selbstorganisatives Programmmanagement. Reflexionen zur Ermöglichung von selbstorganisiertem Forschen und Lernen in Gestaltungsprozessen	25
<i>Evelyne Fischer</i> Zur Konstruktion von Wissen auf der Basis subjektiver Theorien	65
<i>Rosemarie Klein und Anja Wenzig</i> Wissenschaftliche Begleitung als prozessbegleitende Forschung und Lernberatung	89
<i>Ingeborg Schießler und Christian M. Thurnes</i> Zur mehrperspektivischen Beratung der wissenschaftlichen Begleitung. Ein Erfahrungsbericht aus dem Projektverbund „Neue Lerndienstleistungen“	141
<i>Gerhard Reutter und Bernd Käßplinger</i> Transparenz und Akzeptanz wissenschaftlicher Begleitung im Spannungsfeld zwischen Gestaltungsprojekten und Programmmanagement	177
<i>Kristine Baldauf-Bergmann, Birgit Hilliger und Christel Weber</i> Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen: Wissenschaftliche Begleitung als Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten	203
<i>Ortfried Schäßter</i> Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur	241

Einführung

Ortfried Schöffler

Dieser Sammelband ist das Ergebnis eines Gestaltungs- und Begründungsdiskurses der wissenschaftlichen Begleitungen des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKKE), der in regelmäßigen Treffen im Programmverlauf stattgefunden hat. In der Projektarchitektur des Programmbereichs LiWE waren die wissenschaftlichen Begleitungen integraler Bestandteil von „Verbundprojekten“ und hatten hier aus der Binnensicht eines gemeinsamen Entwicklungsverlaufs auch Aufgaben wissenschaftlich-konzeptioneller Projektgestaltung wahrzunehmen. Diese zunächst nicht eindeutig bestimmbare Gestaltungsanforderung kam schließlich durch die im Verlauf des Programms immer bewusstere Entwicklung eines gegenstandsadäquaten Designs einer Form wissenschaftlicher Begleitung zum Ausdruck, die Ansätze der Handlungsforschung mit dem Aufbau eines Unterstützungssystems für die begleiteten Projekte zu verbinden suchte. Auch Begleitforschung wollte und sollte so lernförderlich zur Kompetenzentwicklung beitragen.

Ein solcher Anspruch stellte für die wissenschaftlichen Begleitungen eine innovative Anforderung dar, die nach Selbstvergewisserung und kollegialem Austausch verlangte. Bei ihren Treffen wurden neben konzeptionellen Überlegungen daher auch wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Fragen erörtert, wie sie in den Beiträgen dieser Schrift aufgeworfen werden.

Der vorliegende Sammelband ist als Ergebnis dieser Klärungsbemühungen zu betrachten; dennoch sehen wir uns noch nicht am Ende unserer konzeptionellen Suchbewegung. Vielmehr bemühen sich die Beiträge in ihrer Gesamtheit um eine erste Annäherung an die Frage, inwieweit sich im Rahmen von LiWE so etwas wie ein spezifisches Profil von reflexiver Handlungsforschung herausgebildet hat, das sich nun in rückblickender Auswertung in seinen Kontextbedingungen, Merkmalen und konzeptionellen Prinzipien festhalten und zur Diskussion stellen lässt.

Es schält sich dabei möglicherweise ein prozessual angelegter Forschungstyp heraus, der sich als ein resonantes Wechselspiel charakterisieren ließe zwischen dem Entwicklungsziel einer „Lernkultur“ und einer hierfür adäquaten „Forschungskultur“: Die beides verbindende Scharnierstelle wird hergestellt durch „Kompetenzentwicklung“ als paradigmatische Neuorientierung im lernenden Umgang mit gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen.

Die hier skizzierte spannungsreiche Relationierung zwischen Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Forschungskultur bildete somit den innovativen Problemkreis, mit dem sich der Gestaltungs- und Begründungsdiskurs der wissenschaftli-

chen Begleitungen von LiWE auseinandersetzte und wie er nun in den folgenden Beiträgen aus unterschiedlichen Perspektiven zum Ausdruck gelangt.

Die Beiträge sind Selbstreflexionen der Beteiligten aus ihrer jeweiligen Position im Programm als wissenschaftliche Begleiter, Mitglieder des Fachbeirats und zuständig für das Management des Programmbereichs.

Die theoretische Auseinandersetzung zwischen den wissenschaftlichen Begleitungen in den Verbundprojekten mit ihren jeweiligen Gegenstandsbereichen als wissenschaftliche Gestaltungsaufgabe führte im Verlauf des Programms zur Erarbeitung und Entwicklung je spezifischer Ansätze. Das Ergebnis dieser Entwicklungsarbeit wird im Folgenden dokumentierend ausgewertet und in einer konzeptionellen Standortbestimmung zusammengefasst.

In seinem Aufbau ermöglicht der hier vorliegende Band den rekonstruierenden Nachvollzug eines Wechselspiels zwischen einer sich herausentwickelnden Lernkultur in institutionalisierten Kontexten beruflicher Weiterbildung im Sinne von selbstorganisierter Kompetenzentwicklung einerseits und einer lernförderlichen Forschungskultur andererseits.

Die Schrift gliedert sich in drei Hauptteile:

In zwei einleitenden Beiträgen werden die konzeptionellen und strukturellen Rahmenbedingungen der Begleitforschung im LiWE-Programmbereich vorgestellt.

- Der Beitrag von Ortfried Schöffter (Humboldt-Universität zu Berlin) thematisiert das Verhältnis zwischen Lernkultur und Forschungskultur als Ergebnis eines konzeptionellen Gestaltungsprozesses. Am Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung (LKKE)“ wird verdeutlicht, dass bildungspolitisch motivierte Entwicklungsprogramme weitgehend Leitbildcharakter haben und daher einer praktisch gestaltenden Ausdeutung bedürfen. Dabei geht es nicht nur um ihre konkretisierende Umsetzung in der Bildungspraxis, sondern auch um die Konzeptionierung wissenschaftlicher Begleitforschung in Form einer gegenstandsadäquaten Design-Entwicklung. Das Verhältnis zwischen Forschungskultur und der jeweils zu fördernden Lernkultur lässt sich als Gestaltungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitungen an zwei Dimensionen allgemein beschreiben: an der Frage nach der Gegenstandsadäquatheit und nach der Kommensurabilität im paradigmatischen Zugang.
- Der Beitrag von Gudrun Aulerich (QUEM/ABWF e.V. Berlin) zum Thema: „Selbstorganisiertes Programmmanagement“ bietet einen bislang ungewohnten Zugang zu bildungspolitisch motivierten Entwicklungs- und Forschungsprojekten aus der Perspektive des Programmbereichs LiWE: Der aktive Gestaltungsanspruch wird über das Konzept der Verbundprojekte im Rahmen

einer reflexiv angelegten Projektarchitektur hinaus über die konkreten Teilprojekte und ihre wissenschaftlichen Begleitungen auf die Mitwirkung an der inhaltlichen und methodischen Projektentwicklung erweitert.

Diese beiden Beiträge bieten somit kontexterschließende Erläuterungen und eine Klärung konzeptioneller Rahmenbedingungen, die zum Verständnis der im Teil II folgenden Einzelberichte der wissenschaftlichen Begleitungen beitragen sollen.

Die in einem zweiten Teil versammelten Beschreibungen stellen die Designentwicklung aus der Sicht der jeweiligen wissenschaftlichen Begleitung dar, ihre Vorgehensweisen und Forschungstätigkeiten. Sie werten die Erfahrungen in Bezug auf ihre jeweiligen Entwicklungen gegenstandsadäquater Forschungs- und Unterstützungsdesigns aus und bieten hieraus je besondere Antworten auf die Grundproblematik einer zur angestrebten Lernkultur kommensurablen Forschungskultur. Hierbei werden wechselseitige gegenstandsspezifische Zusammenhänge erkennbar, was z. T auch in der gewählten Darstellungsform zum Ausdruck kommt. Die Beiträge unterscheiden sich daher in ihrer Nähe zu konkreten Vorgehensweisen bzw. in ihrem Herausarbeiten verallgemeinerungsfähiger Strukturmodelle (-elemente/-merkmale/-designs) für die wissenschaftliche Begleitung von bildungsprogrammatisch inspirierten Entwicklungsprogrammen.

- Der Beitrag von Evelyne Fischer (Pro Competence Berlin) beschreibt aus der Position einer einzelnen Person als wissenschaftliche Begleitung die Entdeckung, (Weiter-)Entwicklung und Selbstanwendung eines spezifischen, methodischen Ansatzes zur Gestaltung gemeinsamer Arbeit in Projektverbänden. Als Basis werden anhand eines konkreten Gestaltungsprojekts dessen Ausgangskonzeption und konzeptionelle Projektergebnisse dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird der Prozess der Konstruktion gemeinsamen Wissens retrospektiv in einem Beobachtungsprozess zweiter Ordnung analysiert und theoretisch verortet. Die Konstruktion von Wissen im Projektverbund „Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ wird dabei als Prozess kommunikativer Validierung auf der Basis subjektiver Theorien beschrieben.
- Rosemarie Klein und Anja Wenzig (bbb Dortmund) beziehen sich auf ihre wissenschaftliche Begleitung in zwei Projektverbänden – ProLern und OKRA. In welcher Weise der Forschungsgegenstand „Entwicklung und Professionalisierung prozessbegleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“ die Konzeption wissenschaftlicher Begleitung und ihre forschende und beratende Funktion prägen würde, war eine zentrale Ausgangsfrage. Ihr Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitung steht damit in der Tradition des Forschungsverständnisses in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie orientieren sich am Ansatz der Handlungsforschung und kennzeichnen ihr Konzept durch eine Haltung des Respekts und der Wertschätzung gegenüber

Praxis. Die Konkretisierung ihres konzeptionellen Verständnisses und seine Ausformung erfolgte reflexiv im Projektprozess. Die wissenschaftliche Begleitung war dabei Teil der Projektverbände, agierte im Selbstverständnis also im System und mit dem System.

- Im Beitrag der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektverbundes „Neue Lerndienstleistungen“ von Ingeborg Schüßler (TU Kaiserslautern) und Christian M. Thurnes (enbiz Kaiserslautern) wird – neben einer generellen Erläuterung des Designs bzw. Vorgehens – insbesondere auf den Aspekt der Beratung als unterstützende Aktivität eingegangen. Die Darstellung orientiert sich dabei primär an verschiedenen identifizierten Handlungs- und Lern-ebenen der begleiteten Projektteams, auf die sich die Beratung durch die Wissenschaftliche Begleitung bezog.
- Der Titel der Reflexion von Gerhard Reutter und Bernd Käßlinger (DIE Bonn) „Transparenz und Akzeptanz wissenschaftlicher Begleitung im Spannungsfeld zwischen Gestaltungsprojekten und Programmmanagement“ lehnt sich an den Titel des von ihnen begleiteten Projektverbundes „Transparenz und Akzeptanz informell erworbener Kompetenzen“ an. Sie fokussieren auf ein Feld, das selten transparent gemacht und auf seine Chancen und Probleme abgeklopft wird. Es wirft aber auch eine Reihe von Fragen auf, die sich aus dieser ungewohnten Trias ergeben.
- Der Projektverbund „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ mit zwölf Teilprojekten wurde durch zwei wissenschaftliche Teams begleitet, die beide einer konzeptionellen Anlage – der „Pädagogischen Organisationsberatung“ (Schäffter) – verpflichtet waren, jedoch jeweils prozessorientiert weiterentwickelt wurden und eigene Ausprägungen erfahren haben. Beispielhaft soll hier das wissenschaftliche Begleitdesign der sechs Projekte in den neuen Ländern vorgestellt werden, das als „Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen“ gekennzeichnet ist. Das Team der Humboldt-Universität Berlin stellt seine Variante des Begleitdesigns als Innovationsstrategie dar und klärt in seinem Beitrag den Zusammenhang zu den Prinzipien der Zusammenarbeit im Programmbereich LiWE.

In einem abschließenden Beitrag wird versucht, auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen und Einsichten im Programm LKKE der Kategorie einer „lernförderlichen Forschungskultur“ konkretes Profil zu verleihen. In einer Zusammenfassung konzeptioneller Gemeinsamkeiten aus den Erfahrungsberichten und der Designentwicklung im Rahmen der Begleitforschung werden thesenhaft zentrale Merkmale herausgearbeitet, mit der sich eine „Forschungskultur“ beschreiben und praktisch unterstützen lässt, die dem prozessualen Gegenstandsbereich einer zielgenerierenden Entwicklung von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung adäquat ist.

Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken

1 Lernkultur Kompetenzentwicklung, ein bestimmungsbedürftiges bildungspolitisches Entwicklungsprogramm

1.1 Die Positivierung des Unbestimmten in der Spätmoderne

Handlungsspielräume in der bildungspolitischen Programmatik sind oft das Ergebnis eines Kontingentwerdens bislang dominanter Ordnungsstrukturen. Erst wo ein gewisses Maß an Unbestimmtheit Platz greift und wo bislang Selbstverständliches auch anders denkbar erscheint, erschließen sich Möglichkeitsräume und Gestaltungsvarianten für vorher kaum denkbare „Alternativen“ – für neuartige Sichtweisen und Deutungen. Diese Einsicht gilt in hohem Maße für die Individualisierung von Lebensläufen und für die „Freisetzung“ von gesellschaftlicher Normierung und Standardisierung. Die Institutionalisierung spätmoderner Lebensläufe beschreibt den reflexiven Umgang mit einer neu erworbenen Unbestimmtheit, aus der erst die neuen Handlungsspielräume des heutigen Subjekts erwachsen und die den Begriff des *lebensumspannenden Lernens* zu einer zentralen Kategorie erheben. (Weymann 1989)

Freisetzung aus vorgegebenen traditionellen Ordnungsstrukturen, die „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994) als Handlungsspielraum und damit als Lernanlass gilt indes nicht nur für Fragen der individuellen Lebensgestaltung, sondern gleichermaßen für politische Handlungsfelder. Gerade im politischen System der spätmodernen Gesellschaft bekommt man es mit Prozessen der Freisetzung zu tun, die aus einer Erosion traditionaler Ordnungsstrukturen herrühren und die keineswegs nur als Befreiung erlebt werden. Erforderlich wird ein neuartiger Umgang mit politischer Unbestimmtheit. Diese neue Umgangsweise wird oft als „Ende des ideologischen Zeitalters“ umschrieben und kommt in einer pragmatischen „Handlungslogik“ jenseits eines zielvorwegnehmenden Planungsverständ-

nisses zum Ausdruck. Besonders auffällig wirkt sich diese Situation auf einen weitestgehend wertgebundenen Bereich politischen Handelns aus, nämlich auf die Bildungspolitik.

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

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

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

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

und den wissenschaftlich begleiteten Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen im „*organisationspolitischen* Operationskreis“ beobachtbar wird (Schäffter 2001, S. 123).

1.2 Zur zielgenerierenden Funktion von Gestaltungsprojekten

Folgt man der skizzierten Charakterisierung von bildungspolitischer Programmatik als weitgehend bestimmungsbedürftig, so wurde im Verlauf des Programms erklärbar, weshalb Gestaltungsprojekte weit weniger als bislang unterstellt, der unmittelbaren „Umsetzung“ einer vorgegebenen politischen Programmatik in konkreten Handlungsfeldern zu dienen haben, sondern dass ihre Entwicklungsaufgabe darin besteht, als Mitakteure in einem bildungspolitisch motivierten Prozess zur lebensweltnahen Zielgenerierung beizutragen. Im Laufe ihrer Projektkonstitution und der Projektentwicklung stellen Gestaltungsprojekte die bildungspolitische Programmatik in einen empirisch vorfindbaren institutionellen Handlungskontext und transformieren hier Entwicklungsziele auf eine operative Ebene, wodurch Veränderungen und Abweichungen von den programmatischen Vorgaben der ordnungspolitischen Akteursgruppen (Politiker, Ministerialbürokratie) eine notwendige Folge sind. Aus der Differenz zwischen beiden Ebenen erhält der Prozess der gesellschaftlichen Zielgenerierung Impulse zur weiteren Ausformung der Programmatik in Richtung auf wachsende Lebensweltnähe, Praxisrelevanz und Präzisierung in operationalisierte Teilziele, aber auch zur Kontrolle und Gegensteuerung durch die ordnungspolitischen Handlungsfelder. Beides gehört zum Prinzip einer formativen Evaluation, letztlich aber auch zur strukturellen Gestaltungsaufgabe im Kompetenzbereich des Programmbereichsmanagements. In der Regel jedoch erfolgt dieser Prozess wechselseitiger Aussteuerung im Verlauf der Zielgenerierung beiläufig im Tätigsein aller beteiligten Akteure und Bildungseinrichtungen in Form von „Angleichungshandeln“ und wird selten explizit benannt. Dies ließe sich als institutionelle Suchbewegung auf einer basalen Ebene pädagogischer Organisationsentwicklung bezeichnen.

Auch dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm LKKE lag ein derartiges programmatisches Leitbild zugrunde. Es betont fünf handlungsrelevante Aspekte lebenslangen Lernens, die es im Verlauf des Programms explorativ in praxisrelevante Entwicklungsziele zu konkretisieren und kontextspezifisch auszugestalten galt:

- den zielgenerierenden *Prozesscharakter* des Lernens in seiner Verknüpfung von individueller Entwicklung mit gesellschaftlich-historischem Wandel.

Dies verlangt, Lernen nicht mehr allein von seinen produktförmigen Ergebnissen her zu beobachten und zu fördern, sondern als Bestandteil von Tätigkeiten zu konzipieren.

- die enge Anbindung von Lernprozessen an *alltägliche Lernanlässe* und praxisnahe Verwendungssituationen. Dies schließt reflexive Distanzierungsleistungen im Sinne kritischen Lernens allerdings nicht aus.
- das für komplexe Problemlagen funktionale Erfordernis, Lernprozesse in *selbstorganisierte Kontexte und selbstgesteuerte Verfahren* einzubetten. Dies berücksichtigt unterschiedliche „Transformationsmuster“ gesellschaftlichen Wandels, auf die Lernen adäquat zu antworten hat. (Schäffter 2001)
- die Notwendigkeit, Lernen jenseits von aufgabenbestimmtem Qualifikationserwerb als tätigkeitsintegrierte *Kompetenzentwicklung* zu konzipieren und dabei pädagogisch zu unterstützen. Dies verlangt einen Wechsel vom „Außenstandpunkt“ zu einem „Binnenstandpunkt“ des Lernhandelns.
- den Rollenwechsel des Pädagogen vom privilegierten Standpunkt des instruierenden Wissensvermittlers zum praktisch Mitbeteiligten i. S. eines *lernförderlichen Entwicklungsbegleiters*. Dies wird realisiert in Konzepten der Lernberatung und pädagogischen Supportsystemen.

Die praktisch realisierende Ausgestaltung dieser doch noch recht allgemein formulierten bildungspolitischen Programmatik im Alltag der Weiterbildungspraxis wurde als Entwicklungsaufgabe den „Gestaltungsprojekten“ in den Programmbereichen zugewiesen und dort in der Regel in Form „institutioneller Suchbewegungen“ konzipiert. Was hierunter genauer verstanden werden kann, gilt es in den folgenden Abschnitten genauer zu klären.

1.3 Zielgenerierung, eine sich selbst strukturierende Suchbewegung

Der Begriff der Zielgenerierung entspricht nicht dem alltäglichen Begriffsverständnis von „Zielsetzung“ und mag daher befremden. Es geht um die Beobachtung, dass in alltagsweltlich strukturierten Kontexten die Zielbestimmung keineswegs notwendigerweise einem organisierten Handeln vorausgeht, sondern dass sich Intentionen und explizierte Ziele erst im Zuge eines beiläufigen Strukturierungsprozesses herauschälen und somit erst im Verlauf des Handelns bzw. erst im Nachhinein erkennbar und als explizites Wissen formulierbar werden. Diese Suchbewegung, in der sich Ziele erst nach und nach herausbilden und oft nur in der Art des Handelns implizit „zum Ausdruck gelangen“, braucht den beteiligten Akteuren selbst keineswegs bewusst oder gar einer Selbststeuerung verfügbar zu sein. (Weick 1995, Weick 2001)

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

1.4 Das Transformationsmuster „Suchbewegung“

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

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden und dadurch gestaltungsoffenen Transformation lässt sich charakterisieren als eine Übergangsbewegung von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand B, der als „diffuse Zielgerichtetheit“, also als noch unbestimmt, aber prinzipiell bestimmbar erfahrbar wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber, wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Bildungspolitiker die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu Modellen „linearer Transformation“ (Schäffter 2001) als mangelndes Wissen der Bildungspraktiker deuten und aus ihrer Rolle als politische Entscheider heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Bildungspraxis definieren. So meint man z. B., den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Gesellschaftsdiagnose in Form eines normativ formulierten Weiterbildungsbedarfs erschließen zu können. Hierbei übersieht man die *tätigkeitsgebundene* und *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand B“ ist zwar extern nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: Er lässt sich vielmehr als programmatisch umgrenzter Möglichkeitsraum

im Sinne einer Positivierung von Unbestimmtheit konzipieren, zu dem über pädagogische Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorwegnahme gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im Transformationsmodell Suchbewegung zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines tätigkeitsgebundenen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Betroffenen innerhalb eines positionsabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Entwicklungsbegleitende Lernarrangements bieten Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernehmen hierdurch eine pädagogische Beratungsfunktion. Organisationsberatung und wissenschaftliche pädagogische Begleitung können in diesem Zusammenhang nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen, sondern müssen durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen im Rahmen von Modellversuchen konzipiert werden. Dies wurde im Themenbereich „PE/OE-Konzepte“ von LiWE konzeptionell in aller Konsequenz berücksichtigt. Der Programmbereich LiWE im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ mit seinem prozessbegleitenden Unterstützungsdesign kann daher in Bezug auf diesen konzeptionellen Aspekt insgesamt als ein Gestaltungsprojekt angesehen werden, das zur methodischen Innovation von Programmbereichsmanagement und wissenschaftlichen Begleitungen bildungspolitisch motivierter Gestaltungsprojekte beizutragen vermag.

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

Die Funktion, die Gestaltungsprojekte übernehmen, wenn sie implizit oder explizit Bestandteil eines zielgenerierenden Zielfindungsprozesses im Kontext von Bildungspolitik sind, hat weitreichende und noch nicht hinreichend verstandene Konsequenzen für Anlage und Methodik ihrer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Einige methodologische und wissenschaftstheoretische Schlussfolgerungen lassen sich als Merkmale einer gestaltungsoffenen ko-produktiven For-

schungskultur bereits identifizieren. Sie werden im abschließenden Kapitel dieses Sammelbands als Projektergebnis zusammengefasst.

Grundsätzlich kann man feststellen, dass sich wissenschaftliche Begleitung in dem spezifischen Funktionszusammenhang von Modellprojekten nicht mehr hinreichend nach dem „Qualifizierungsmodell“ einer linear umsetzenden Transformation konzipieren, d. h. nicht im Sinne eines produktbezogenen Ist-Soll-Abgleichs und auch nicht als summativ angelegte Evaluationsverfahren in externer Expertise durchführen lässt.

Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess wäre schließlich, dass Weiterbildungsexperten beide Zustände des gewünschten Transformationsprozesses ermitteln könnten:

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

Beides ist bei entwicklungs-offenen Suchbewegungen von bildungspolitisch motivierten Gestaltungsprojekten nicht als Voraussetzung gegeben. Stattdessen kommt nun der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe zu, den wechselseitigen Aussteuerungsprozess zwischen bestimmungsbedürftiger bildungspolitischer Programmatik und den Angeboten konkreter Bestimmungsvarianten auf den Möglichkeitsraum des Zielfindungsprozesses zu beziehen und daraufhin zu überprüfen, ob sich die operationalen Ziele innerhalb der Zielmarge des angesteuerten Möglichkeitsraums befinden. Hierbei wurden die wissenschaftlichen Begleitungen in ihrem eigenen Entwicklungsverlauf im Zuge des Programms mit der Anforderung konfrontiert, bereits auf einer programmatischen Ebene über reflexive Selbstevaluation Aufgaben der „Ziel-Aussteuerung“ zu übernehmen.

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

1.5 Zur Kategorie der „Gestaltung“ in Entwicklungs- und Forschungsprogrammen

Das bisher in seinen zentralen Merkmalen skizzierte Konzept zielgenerierender Gestaltungsprojekte, das ein spezifisches, eher kontextsicherndes, aber nicht inhaltlich steuernd eingreifendes Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung erforderlich macht, kann bisher noch nicht als übereinstimmendes Merkmal für alle bildungspolitisch motivierten Modellvorhaben gelten. Stattdessen kommt in diesem Ansatz eine innovative Strukturentwicklung zum Ausdruck, dem nur im besonderen Kontext des Programmbereichs LiWE die notwendigen Voraussetzungen geboten wurden. Hierbei handelt es sich um eine strukturell breit angelegte Marge im Sinne eines Zielkorridors, in der Gestaltungsmöglichkeiten eingefordert und gefördert wurden.

Während die Kategorie der Gestaltung zunächst auf die konkrete Entwicklungsarbeit eines Teilprojekts beschränkt zu sein scheint, zeigt sich hingegen, dass im Programmbereich LiWE die Anforderung an eine konzeptionell und pädagogisch praktisch gestaltende Entwicklungsarbeit in jedem Handlungsfeld der Verbundprojekte Bestandteil des Arbeitsauftrags war und dementsprechend auch als innovative Aufgabe wahrgenommen wurde. „Forschungskultur“ war daher über einen weit gefassten und pädagogisch verstandenen Gestaltungsauftrag im Rahmen der Projektarchitekturen auf „Lernkultur“ bezogen.

Dies bedeutet, dass über die konkreten Entwicklungsvorhaben für die Weiterbildungspraxis hinaus auch die wissenschaftlichen Begleitungen das Spannungsverhältnis ihrer Arbeit zwischen Praxisforschung und beratender Begleitung im Sinne einer „lernförderlichen Forschungskultur“ gestalten konnten und dies neben der unmittelbaren Interaktion mit den Teilprojekten auch auf der Ebene von Design-Entwicklung realisierten.

Darüber hinaus erweist sich in der Gesamtauswertung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKKE) als entscheidende strukturelle Innovation, dass „Gestaltung“ auch auf der Entscheidungsebene des Programmbereichsmanagements eine wichtige Rolle spielte und im Bereich LiWE in der bewusst wahrgenommenen Konzeptionalisierung einer reflexiv angelegten Projektarchitektur zum Ausdruck gelangte, in der sie sich selbst als integraler Bestandteil verstand und sich entsprechend mitgestaltend verhielt. Auch das Programmbereichsmanagement ist in diesem Verständnis als Akteur einer partizipatorischen Forschungskultur aufzufassen. Diese Konstruktion ist keineswegs selbstverständlich. (vgl. Aulrich in diesem Heft)

Für eine generalisierende Auswertung der institutionellen Kontextbedingungen wissenschaftlicher Begleitforschung in bildungspolitisch motivierten Entwick-

lungsprogrammen ist daher festzuhalten, dass ein Vergleich ihrer jeweiligen „Forschungskultur“ die jeweiligen innovativen „Ketten von Gestaltungsentscheidungen“ auf unterschiedlichen Ebenen der Programmarchitektur zu berücksichtigen hat. Die Kategorie innovativer Gestaltung bezieht sich nicht allein auf die Ebene konkreter Einzelvorhaben. Gerade vor der Begründung, dass bildungspolitische Programme eine konkretisierende Ausdeutung in Form von Gestaltungsprojekten und Entwicklungsvorhaben erfordern, um sie überhaupt erst politikfähig zu machen, ist ihre Mehrdeutigkeit nicht auf Probleme ihrer praktischen Umsetzung zu reduzieren, sondern bereits aus der Perspektive einzelner Programmbereiche und ihrer jeweiligen Gestaltungsformen in Rechnung zu stellen. Dies führt zu der generalisierbaren Einsicht, dass die gesellschaftsspolitische Programmatik auf jeder Konkretisierungsstufe einer spezifischen Interpretationsleistung bedarf und dort einer strukturellen Gestaltung unterworfen ist. Ein derartig mehrstufiger Ausdeutungsprozess zur genaueren Bestimmung wurde oben als „institutionelle Suchbewegung“ gekennzeichnet.

2 Anspruch auf Kompatibilität zwischen Forschungskultur und Lernkultur

Eine zentrale Erfahrung im Rahmen der Projektarchitektur des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) bestand für alle daran beteiligten und in Verbundprojekte integrierten wissenschaftlichen Begleitungen darin, dass sie am eigenen Fall ihr Verhältnis zu dem prozessualen „Gegenstand“ ihrer Begleitforschung in Beziehung zu setzen hatten. Sie fanden diesen „Gegenstand“ nicht als unabhängig von ihrem wissenschaftlichen Handeln als Objekt von evaluativer oder datenerhebender Analyse vor, sondern waren mit ihm über einen Projektverbund verknüpft, in dem sie Funktionen der Initiative, reflexiver Begleitung und zielklärender Mitgestaltung zu übernehmen hatten. In diesem Zusammenhang wurden sie im Verlauf der Projekte auch am eigenen Fall mit einem fundamentalen Entwicklungsproblem konfrontiert: der Orientierung an *ihrem prozessualen Gegenstandsbereich*.

Sie hatten sich in ihrer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung und der daran anschließenden Erarbeitung spezifischer Designs und Arbeitsmethoden mit dem Problem der „Gegenstandsangemessenheit“ auseinanderzusetzen. Dies meinte konkret, dass sie es mit einem sich reflexiv lernend verändernden „Gegenstand“ von Begleitforschung zu tun bekamen, auf den diese gleichzeitig programmatisch steuernd Einfluss zu nehmen hatte. Die konzeptionelle Verknüpfung von gestaltender Unterstützung mit lernförderlicher Entwicklungsbegleitung verlangte eine bewusste Bezugnahme zwischen der im Projekt zu entwickelnden reflexiven Lern-

kultur und einer hierfür adäquaten Forschungskultur. Es ging also um eine wechselseitig angelegte Arbeitsbeziehung, die selber nur als Ergebnis eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses gesehen werden kann. In dem hier skizzierten hochkomplexen Verhältnis zwischen einer praktisch noch erprobungsbedürftigen Konzeption wissenschaftlicher Begleitforschung und ihrem prozessual-entwicklungsgeleiteten Gegenstandsbereich waren die beteiligten wissenschaftlichen Begleitungen daher gehalten, sich mit zwei sozialwissenschaftlichen Grundsatzproblemen auseinanderzusetzen und diese nicht nur theoretisch, sondern auch in ihrer praktisch konzeptionellen Arbeitsgestaltung zum Ausdruck zu bringen. Das schwierige Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und ihrem sich reflexiv mit veränderndem Gegenstand lässt sich an zwei kennzeichnenden Aspekten fassen:

- erstens *erkenntnistheoretisch* am Prinzip der „doppelten Hermeneutik“ und
- zweitens *konzeptionell* am Problem der „Inkommensurabilität“ paradigmatisch differenter Designs der Begleitforschung.

Beide Aspekte werden nachfolgend kurz erläutert, damit erkennbar wird, mit welchen wissenschaftstheoretischen Problemen der Gestaltung es die wissenschaftlichen Begleitungen im Verlauf ihrer Designentwicklung zu tun bekamen. Beide Aspekte bieten auch einen geeigneten Deutungshintergrund zur Beurteilung der im Teil II versammelten Lösungsentwürfe, die als Ergebnisse der Designentwicklung im Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Begleitungen festzuhalten sind.

„Doppelte Hermeneutik“ als erkenntnistheoretisches Prinzip

Wissenschaftliche Begleitung, als eine praxisintegrierte Variante sozialwissenschaftlicher Forschung, bekam es in den begleiteten Verbundprojekten mit einem selbst interpretierenden „Gegenstand“ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher einen „Objektbereich“, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Sozialwissenschaftliche Forschung beobachtet somit gesellschaftliche Selbstbeobachtungen und beteiligt sich mit ihren spezifischen Kategorien und ihrem Vokabular an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihrer Gegenstandsbereiche, die gleichzeitig auch ihre gesellschaftliche Umwelt darstellen. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass Sozialwissenschaft aufgrund ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands unabhängig von ihrem spezifischen Ansatz, notwendigerweise sinnerschließend und sinndeutend wirksam wird – und zwar auch dann, wenn sie sich auf objektivierende Verfahren der „social fact analysis“ beschränkt. In ihrem konstitutiven Bezug auf sozialen Sinn unterscheidet sie sich von naturwissenschaftlich „erklärenden“ Ansätzen und ihren „nomothetischen“ (auf Gesetzmäßigkeiten zielenden) Aussagesystemen.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass sozialwissenschaftliche Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen *rekursiver Bestandteil eben des Gegenstandsbereichs* ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet. Eine „Verdopplung“ ihres hermeneutischen Vorgehens zeigt sich einerseits darin, dass die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Beschreibungen ihres Forschungsgegenstands entstammen und bisweilen sogar bei aller Bedeutungsdivergenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Andererseits finden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster als gesellschafts-relevanter „Outcome“ wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich hierdurch verändert und damit in Folge neue gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für daran anschließende Forschungsvorhaben schafft. Insgesamt führt dies zu einer fortlaufenden Veränderung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Sozialwissenschaftliche Forschung wirkt somit als *strukturelle Intervention* auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einer „*reflexiven Veränderungsinstanz*“ und damit zum *Bestandteil der Selbstbeschreibungen* ihres selbstinterpretierenden Beobachtungsgegenstands. In Bezug auf die *Nachhaltigkeitsproblematik* ist eben dies zu sichern und zu überprüfen.

Grundsätzlich wird ein struktureller Konnex erkennbar zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und „strukturvermitteltem reflexivem Lernen“. Doppelte Hermeneutik lässt sich daher als wichtiges Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich, Wirkungen auf die *Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen* ihres gesellschaftlichen Umfeldes als *soziale Intervention* wahrzunehmen und konzeptionell zu berücksichtigen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich dabei Forschung als förderlicher Kontext für strukturelle Lernkontexte fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter galt es bei den hier entwickelten Ansätzen reflexiver Handlungsforschung methodologisch zu berücksichtigen. Hier ließe sich eine Annäherung zwischen reflexiver Forschungskultur und kompetenzentwickelnder Lernkultur beschreiben.

Der Begriff der Inkommensurabilität

Relevant wird diese Frage, wenn es um den Vergleich zwischen einer im Projekt zu fördernden Lernkultur und einer zu diesen Entwicklungszielen passenden Forschungskultur geht. Inkommensurabilität beschreibt dann eine Unvereinbarkeit zwischen dem Design der Begleitforschung und dem Design der zu gestaltenden Verbundprojekte. Inkommensurabilität trifft zu, wenn Forschung und Entwicklungsprojekte unterschiedlichen Orientierungssystemen angehören.

Das Problem einer Unvereinbarkeit zwischen sozial-kognitiven Orientierungssystemen wurde von dem amerikanischen Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn als Ergebnis sogenannter „wissenschaftlicher Revolutionen“ im Zuge der Ausdifferenzierung der Naturwissenschaften systematisch analysiert und mit dem Begriff einer „paradigmatischen“ Differenz belegt. „Das Wort ‚Paradigma‘ steht dabei im weitesten Sinne für Standards der Wissenschaftlichkeit, die innerhalb einer bestimmten Wissenschaftlergemeinschaft anerkannt, außerhalb dieser Gemeinschaft aber bezweifelt werden. (...) Wissenschaftliche Erkenntnis kann dieser Auffassung zufolge nur noch auf Gültigkeit innerhalb eines Paradigmas überprüft werden. Eine ‚transparadigmatische‘ Beurteilung ist dagegen nicht mehr möglich, weil die Standards der Wissenschaftlichkeit selbst nicht begründet werden können, Theorien unterschiedlicher Paradigmen wären aus diesem Grunde zueinander ‚inkommensurabel‘. (Scherer 2002, S. 19)

Das Paradigmen-Konzept von Thomas Kuhn steht in hoher Übereinstimmung mit Fragen des Kulturvergleichs und kann daher herangezogen werden, um die Probleme der Unvergleichbarkeit getrennter kultureller Orientierungssysteme genauer formulieren und darauf bezogene Lösungsansätze entwickeln zu können. Folgende Aspekte des Konzeptes sind daher für die hier besprochenen Fragen des *Verhältnisses zwischen Lernkultur und Forschungskultur* klärend:

- Inkommensurabilität bezeichnet nicht ein Orientierungssystem an sich, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Orientierungssystemen (Scherer 2002, S. 20).
- Paradigmatische Inkommensurabilität stellt sich zudem als ein *Konkurrenzverhältnis* dar, so dass in spezifischen Entscheidungssituationen (bei sog. „critical incidents“) eine Wahl zwischen den beteiligten Orientierungssystemen zwingend erforderlich wird. Dies bedeutet, dass *Indifferenz* keine adäquate Lösungsmöglichkeit darstellt.
- Schließlich gibt es drittens keine objektiven Vergleichsmaßstäbe, mit deren Hilfe sich ein Inkommensurabilitätsproblem lösen lassen kann. Daher ist auch eine rationalargumentative Bearbeitung und lernförmige Überwindung des Konkurrenzverhältnisses zwischen radikal verschiedenen Orientierungssystemen nicht möglich.
- Entscheidend für die Charakterisierung dieses („interkulturellen“) Dilemmas ist, dass Paradigmen der Weltansicht nicht voluntaristisch gewechselt werden können, sondern dem Akteur als selbstverständliches „Weltwissen“ implizit vorausgesetzt sind. Aus diesem Konstitutionsverhältnis heraus haben sie für die möglichen Erfahrungen eine vorstrukturierende und z. B. für die jeweilige Wissenschaftsdisziplin auch eine begriffskonstituierende Funktion.

Hieraus folgt, dass einem Paradigma eine kognitive und eine soziale Dimension zu Eigen sind (Kuhn 1989):

- Die *kognitive Dimension* lässt sich in den Wissenschaften als Netzwerk von Überzeugungen methodologischer, konzeptueller und schließlich sogar ontologischer Natur rekonstruieren, aus dem heraus neben den Instrumenten zur Problemlösung auch die jeweils relevanten Fragen einer wissenschaftlichen Disziplin formulierbar werden.
- Die *soziale Dimension* besteht darin, dass eine paradigmengelenkte „scientific community“ nach Kuhn eine einheitliche Sozialisierung, wissenschaftliche Orientierung und interne Strukturierung durchsetzt und Abweichungen unterdrückt oder bestraft (Kuhn 1989).

Bei der Bestimmung einer paradigmatischen Differenz zwischen zwei inkommensurablen Orientierungssystemen reicht es daher nicht aus, nur kognitive Unterscheidungen auf einer abstrakten Ebene allgemeiner Weltanschauungen als Kulturdifferenz heranzuziehen und dabei die soziale Differenz zu vernachlässigen.

Um diese Verkürzung zu vermeiden, betont Kuhn in späteren Schriften (Kuhn 1989, S. 186-221) ein dreistufiges Modell wissenschaftlicher Paradigmen, das auch für die Anwendung auf Fragen der Kulturdifferenz von großer Bedeutung ist:

- (1) Die Grundlage jedes paradigmatischen Orientierungssystems bildet zunächst eine *konkrete* wissenschaftliche Einzelleistung als „Musterbeispiel“ (exemplum). Im gegebenen Fall ließe sich dies als der „Modellcharakter“ wissenschaftlicher Begleitung in konkreten Gestaltungsprojekten fassen.
- (2) Durch Modellbildung werden die Musterbeispiele auf analoge Problembereiche übertragen und bilden so etwas wie eine von Einzelfällen abstrahierte „*disziplinäre Matrix*“, welche Methodologie und Instrumentarium für den Wissenschaftsbetrieb liefert. Diese Ebene der Verallgemeinerung soll durch das Herausarbeiten übergreifender Merkmale einer gemeinsamen gegenstandsadäquaten „Forschungskultur“ erreicht werden.
- (3) Auf noch höherer Abstraktionsstufe festigt sich ein dahinter stehendes „metaphysisches Weltbild“ (*Metaparadigma*), das jedoch bereits in dem konkreten Musterbeispiel implizit enthalten ist. Auf dieser Ebene wäre ggf. der metaparadigmatische Charakter des Programms LKKE zu beschreiben und das meint, seine gesellschaftsweite, einzelne Funktionssysteme übergreifende Relevanz zu behaupten.

In der sich seit einiger Zeit verstärkenden sprachtheoretischen Orientierung der Wissenschaftstheorie („linguistic turn“) werden paradigmatische Orientierungssysteme in Anlehnung an Wittgenstein als „Diskursgemeinschaften“ konzipiert. Paradigmen werden in diesem Verständnis als „Begriffsnetze“ verstanden, wel-

che die Welt auf je spezifische Weise konzeptionalisieren. „Begriffssysteme“ bilden nach Kuhn eine „Lexikonstruktur“, in der unser „Wissen über die Welt“ enthalten ist. Diesem konzeptuellen Lexikon kommt somit eine weltkonstituierende Rolle zu.

Inkommensurabilität konkurrierender Paradigmen meint unter sprachtheoretischer Perspektive somit auch „nicht ineinander übersetzbar“ oder „nicht aufeinander rückführbar“, „so dass der Forscher nach einem Paradigmenwechsel in einer anderen Welt lebt“ (Rosa 1995, S. 63; vgl. auch Kuhn 1989, S. 123 f.).

„Rivalisierende Paradigmen besitzen ... unterschiedliche, nicht formallogisch definierte Lexikonstrukturen, weshalb für einen Vergleich hermeneutische Erkenntnisleistungen erforderlich sind ...“ (Rosa 1995, S. 63). Für das Verständnis von Interkulturalität bietet das Paradigmenkonzept folgende Erklärungen: „Da jedes Paradigma seine eigene Sprache, seine eigenen Rätsel, Lösungswege und Rationalitätsstandards produziert ..., kommt es bei dem Versuch transparadigmatischer Verständigung zu massiven Kommunikationsstörungen. Die Begriffe verschiedener wissenschaftlicher Gemeinschaften sind genuin inkommensurabel ..., weil Theorien, Daten und Sprache in einem komplexen Interdependenzverhältnis stehen.“ (Rosa 1999, S. 14) Paradigmen treffen keine Auswahl zwischen Fakten, sondern sie konstituieren diese Daten erst. Der Übergang von einem Paradigma zu einem anderen enthält daher ein kognitives und ein soziales Moment der „Bekehrung“ (Rosa 1999, S. 15).

In den hier knapp skizzierten Konzepten paradigmatischer Differenz liegen Erklärungen bereit nicht nur für Konflikte zwischen „Theorie und Praxis,“ sondern vor allem zwischen differenten Ansätzen sozialwissenschaftlicher Forschung, wie sie im Programm LKKE in Konkurrenz zueinander bestehen. Paradigmatische Inkommensurabilität war in diesen Zusammenhängen als ein höchst praktisches Problem erfahrbar, das sich diskursiv nicht rational lösen ließ.

Das Verhältnis zwischen Forschungskultur und jeweils zu fördernder Lernkultur lässt sich als Gestaltungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitungen zusammenfassend an zwei Dimensionen allgemein beschreiben:

1. als Frage nach der *Gegenstandsadäquatheit*, die bei der Entwicklung der Begleitkonzepte und Forschungsdesigns zur Richtschnur der wissenschaftlichen Gestaltung wurde, sowie
2. als Frage nach der *Kommensurabilität* zwischen dem, was als Lernkultur in Weiterbildungseinrichtungen gefördert werden sollte und der Forschungskultur, die in der eigenen Entwicklung von Designs pädagogischer Begleitforschung zu konkretem Ausdruck gelangt.

In Bezug auf beide Aspekte finden sich Antworten in Form praktischer Lösungsansätze, wie sie einerseits in dem konzeptionellen Beitrag aus der Sicht des Programmbereichs-Managements (vgl. Kapitel Aulerich) und andererseits in den Berichten der fünf wissenschaftlichen Begleitungen zum Ausdruck gelangen.

Literatur

Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/M. 1994

Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994

Küchler, F. v.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte zur Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1997

Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1987/1989

Nonaka, I.; Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Frankfurt a. M./New York 1997

Rosa, H.: Paradigma und Wertbeziehung zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften. In: Logos. Neue Folge 2, 1995, S. 59–94

Sauer, J.: Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-Bulletin 5/2000, S. 4–8

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001

Schäffter, O.: Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Arbeitshilfen, Frankfurt 1990, S. 41–49

Schäffter, O.: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen. In: Bieseckerm, A.; Grenzdörffer, K. (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkungen – Erweiterte Stakeholder-Prozesse. Pfaffenweiler 1998 a, S. 159–185

Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogik – systemisch betrachtet. Report 1998 b

Scherer, A. G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation als Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 2002, S. 1–38

Weick, K. E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M. 1985

Weick, K. E.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995

Weick, K. E.: Drop your Tools. In: Bardmann, Th. M.; Groth, T. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Opladen 2001, S.123–138

Weymann, A.: Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart 1989

Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1992

Selbstorganisatives Programmmanagement Reflexionen zur Ermöglichung von selbstorganisiertem Forschen und Lernen in Gestaltungsprozessen

Im Beitrag wird rückblickend versucht zu rekonstruieren, in welcher Art und Weise das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE)“ durch die Beteiligten gegenstandsangemessen ausgedeutet wurde. Dieses Herangehen entspricht dem Charakter des ergebnisoffen konzipierten Forschungs- und Entwicklungsprogramms und wurde in den unterschiedlichen Handlungsräumen – der Teilprojekte in der Weiterbildungspraxis, den wissenschaftlich begleiteten Verbundprojekten und dem Programmbereichsmanagement – jeweils konkret realisiert.

Der Beitrag legt auf die selbstreflexive Beschreibung der Handlungspraxis zum Herstellen des Managementkonzepts auf Programmebene den Akzent, weil dieser gestaltete Rahmen einen Teil der Bedingungen für die Gestaltungsprozesse auf den anderen Ebenen bildet und weil hier notwendige Professionalität zum Managen von Entwicklungsprogrammen entwickelt wird.

In diesem Managementkonzept ist sowohl die grundsätzlich geltende Unbestimmbarkeit von Forschungsergebnissen als auch der in den Projekten zu gestaltende Forschungsgegenstand „kompetenzorientierte Lernkultur“ im Besonderen aufgehoben.

Die Erforschung des im Projekthandeln mitveränderten Gegenstandes Lernkultur in Richtung Kompetenzförderlichkeit bedarf einer Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftsverständnis aller Beteiligten, um ein gemeinsam geteiltes, geeignetes Wissenschaftsverständnis für diesen Gegenstand zu entwickeln: passende Forschungsansätze, Methoden und Praktiken des Erkenntnisgewinns und auf den Anwendungskontext bezogene Bewertungskriterien.

Für das Generieren sozialwissenschaftlichen Wissens wird mit wachsender Kontextabhängigkeit des Wissens zunehmend die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Praxis in Frage gestellt und die Suche nach neuen Formen der Wissenschaftsproduktion gefordert (Gibbons u. a. 1994), was Konsequenzen für die Anlage von Forschung in sozialen Entwicklungsprozessen hat. Im Programmbereich „LiWE“ wurde versucht, Forschung und Entwicklung aus einer mitgestal-

tenden, reflexiven Innenperspektive gleichberechtigt beteiligter Subjekte zu konzipieren, die einen stetigen wechselseitigen Bezug zwischen Praxis und ihren Erklärungsansätzen sowie gemeinsame Verantwortung für die Entwicklungsergebnisse einschließen. Hier wird ein solcher koproduktiver Forschungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis beschrieben.

Für das Programmbereichsmanagement bildet dieses Wissenschaftsverständnis einen wesentlichen Bezugspunkt. Ein anderer Bezugspunkt besteht in der zu Grunde gelegten Programmatik, für die interessant ist, dass bereits das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ in seiner Anlage und aus seinem Gegenstand heraus entwicklungsorientiert und ergebnisoffen konzipiert ist. Als ein besonderes Merkmal des Programms erweist sich, dass der zu erforschende Gegenstand „kompetenzförderliche Lernkultur“ in den Projekten gerade gestaltet wird.

Mit der Zielorientierung des Programms wurde der Praxis und der Wissenschaft die Erprobung und Analyse kompetenzförderlicher Lernkulturen angeboten. In diesem Sinne trägt das Programm eher zur Entstehung von Normen und Werten bei.

Eine Stärke des Programms liegt in der Praxiserprobung (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 322), die mit der Aufgabe verbunden wurde zu analysieren, welche mit Lernhandeln verbundenen Ausführungsprogramme auf kognitiver, kommunikativer und sozialstruktureller Ebenen in den Projekten des Programms ausgeprägt werden (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 306).

Damit ist im Programm der Tätigkeitsansatz – der bereits seit 1992 prägend für die Herangehensweise von ABWF/QUEM war – tragend, und zwar in doppeltem Sinne:

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

Dieser doppelte Tätigkeitsbezug bietet nicht nur Erklärungsmöglichkeiten für das Initiieren von Veränderungen auch im Weiterbildungsbereich, für kompetenzentwickelnde Lernprozesse und das Prägen von Lernkulturen, sondern wird auch für das Forschungs- und Gestaltungshandeln im Programm und in den Projekten selbst erschlossen. Das Tätigkeitskonzept betont, dass die Tätigkeit selbst nicht nur die Bedingungen, sondern auch Möglichkeiten zur Subjektentfaltung in sich birgt, die sich im Verlauf der Tätigkeit verändern.

Der Tätigkeitsansatz gilt für alle Beteiligten in ihrem jeweiligen Handlungsraum. Programm- und Projekthandeln ist damit – egal in welcher Rolle oder Funktion – als Intervention in die Praxis konzipiert. Kein Beteiligter ist also neutral, sondern

engagiert sich wertgetragenen zielorientiert. Damit ist eine Sichtweise verbunden, die jedem Beteiligten seine eigene Expertise für seinen Handlungs- und Reflexionskontext zuschreibt.

Im Programm wird versucht, aus diesen Expertisen heraus neues Wissen zu gewinnen.

1 Annahmen zu kompetenzorientierter Lernkultur für institutionalisierte Kontexte

Um die Angemessenheit des sich im Gestaltungsprozess des Programmbereichs entwickelten Begleitdesigns darstellen zu können, werden zunächst die Ausgangsannahmen für den Gegenstand kompetenzförderliche Lernkultur benannt.

Anregungen und Begründungen für thematische Schwerpunkte im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ wurden aus der Programmatik, den Erfahrungen der früheren Arbeiten der ABWF/QUEM und aktuellen Fachdiskursen abgeleitet.

Vor Beginn des Programms wurden für den Lernbereich institutionalisierte Weiterbildung folgende allgemeine Annahmen im Sinne einer Ist-Stand-Analyse formuliert:

- Bis heute besteht die Hauptaufgabe von Bildungsinstitutionen und Weiterbildungseinrichtungen in der Produktion von zertifizierbarem Wissen. (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 301)
- In Weiterbildungseinrichtungen herrscht fremdgesteuertes Lernen vor. (vgl. dazu Erpenbeck/Sauer 2000, S. 318)
- Weiterbildungseinrichtungen sind gekennzeichnet durch eine Lehrkultur. (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 319)

Im Programmbereich LiWE wurden das Programmanliegen, kompetenzbasierte Lernkulturen zu entwickeln und zu erforschen, so interpretiert, dass danach zu fragen ist, ob und wie institutionalisierte Weiterbildung sowohl als gesellschaftliche Institution als auch als Organisation zu selbstorganisierten Lernprozessen beitragen kann (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 326-328).

Indem Bildungseinrichtungen als Bestandteile einer komplexen, dynamischen und flexiblen Lerninfrastruktur betrachtet wurden, kamen ihre Kooperations- und

Konkurrenzbeziehungen untereinander und im Verhältnis zu Nicht-Bildungsanbietern in den Blick und auch ihre gesellschaftliche Funktion war diskutierbar.

Mit der Sicht auf Weiterbildungseinrichtungen als Organisationen konnte zum einen an Ergebnisse des Bereichs Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA) zu Change-managementprozessen in Unternehmen mit der Betonung der Einheit von Personal- und Organisationsentwicklung angeknüpft werden. Zum anderen wurde das Lernen in Arbeitsprozessen in doppelter Weise für die Tätigkeit von Weiterbildungnern erschlossen, sowohl für deren eigene Professionalitätsentwicklung im Lern-Lehrprozess als auch als Lernform für ihre Klientel (in der der Tätigkeitsansatz, Handlungsfähigkeit und Erfahrungswissen orientierend wirken).

In beiden Fällen wurde der Aneignungsaspekt und nicht das Vermitteln bekannten Wissens betont, was mit einer entsprechenden Didaktik und geeigneten Lernformen verbunden ist, die die individuelle Differenzierung der Aneignungsprozesse ermöglichen, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten geben und Reflexionsfähigkeit fördern. Das beinhaltet wiederum Veränderungen der Professionalität von Weiterbildungnern einschließlich ihres Selbstverständnisses, ihrer Einstellungen, Werte, Normen, Motive, genutzten Lernkonzepte und des organisationalen Rahmens (der Lernarrangements bis hin zur gesamten Weiterbildungsorganisation).

Weil erkannt worden war, dass Kompetenzentwicklung dann besonders erfolgreich ist, wenn sie in den Arbeitsprozess/in Tätigkeitszusammenhänge auch des sozialen Umfelds integriert erfolgt und mit verbesserten Kommunikationsstrukturen und sozialen Beziehungen verbunden ist, wurden im Programmbereich LiWE-Projekte mit dieser Prämisse initiiert.

Speziell für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen/die institutionalisierte berufliche Weiterbildung wurde angenommen, dass zu der bisherigen Hauptaufgabe eine weitere hinzu kommt, die in der Förderung selbstorganisierten Lernens Erwachsener, Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen (Betrieben, NGO, Vereinen, Bildungseinrichtungen) und der Entwicklung regionaler Lernkulturen gesehen wurde und die ein relativ neues Feld für Lerndienstleistungen ist, das von Weiterbildungseinrichtungen miterschlossen werden kann. Dadurch können einerseits Verschiebungen im Leistungsprofil entstehen, die zu Um- und Neustrukturierungen von Weiterbildungseinrichtungen und im Weiterbildungsbereich insgesamt führen. Somit wird angenommen, dass Weiterbildungseinrichtungen sich selbst verändern müssen, um die notwendigen Lerndienstleistungen für ein Lernen in der Wissensgesellschaft entwickeln zu können. Also würden Personal- und Organisationsentwicklung strategische Bedeutung in allen Formen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen“ erlangen. Weiterbildungseinrichtungen würden sich als lernende Organisationen betrachten und Organisationsentwick-

lung würde als konstitutive Bedingung für modernes erwachsenenpädagogisches Handeln gesehen werden können.

Mit diesen Annahmen waren folgende (Forschungs- und Gestaltungs-)Fragen verbunden:

- Wie bestimmen Weiterbildungseinrichtungen ihr Selbstverständnis, ihre Ziele und Leitbilder?
- Wie managen sie ihren eigenen Veränderungsprozess?
- Welche Organisationskulturen, Arbeitsweisen und Arbeitsorganisationen sind erforderlich?
- Welche Anforderungen an die Mitarbeiterentwicklung entstehen?
- Welche Anforderungen an die Gestaltung der Lerndienstleistungen und Lernkonzepte entstehen?

Damit wurde für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen angenommen, dass der Fokus organisationaler Lernprozesse auf den Handlungszusammenhängen von Personen liegen und sich die Gestaltungsvorhaben der Modellprojekte wesentlich auf den Auf- und Ausbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und die Schaffung lernförderlicher Situationen in Weiterbildungseinrichtungen und darüber ausstrahlend auf außerorganisationale Kooperationspartner und Nutzergruppen beziehen. Künftig wurde eine noch engere Kooperation zwischen beruflichen Bildungseinrichtungen und Nutzern ihrer Lerndienstleistungen während des gesamten gemeinsamen, gleichberechtigten Lernprozesses erwartet. Für die erreichten Lernergebnisse wurde eine prozessbegleitende Qualitätssicherung angenommen, die den unterschiedlichen Zielsetzungen und Nutzergruppen angepasst werden kann und verschiedene Instrumentarien in einem aufzubauenden System von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung anbietet. In der Anwendung der erworbenen beruflichen Kompetenzen wurde ein zentrales Qualitätskriterium vermutet.

Für die Berufstätigkeit von Weiterbildnern wurden als Anforderungen erwartet: die Entwicklung der Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen, die Motivation zu diesem Lernen sowie entwicklungsbezogene und prozessbegleitende Lernformen und Lernwege unterstützen zu können. Handlungsorientiertes und Freiräume ermöglichendes Lernen in der Erwachsenenbildung würde bedeuten, dass Weiterbildner Erwachsene beraten und Tätigkeiten arrangieren, die Qualität prozessbegleitend evaluieren und gleichzeitig in diesem Prozess Lernende wären. Dieses oft unbewusste Lernen in ihrem Arbeitsprozess erfordert institutionelle Unterstützung.

Als Möglichkeit zum Erkennen der Selbstlernfähigkeit der Nutzer und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens Erwachsener, die individuelle und situative

Wahlmöglichkeiten öffnen und zur Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Gruppen beitragen, wurden neue Konzepte der Lernberatung angesehen. Auch wurde vermutet, dass bestimmte Personengruppen (Quereinsteiger, Trendsetter, Wiedereinsteiger) besonders an der Transparenz ihrer im Lebensverlauf auch informell erworbenen Kompetenzen interessiert sein müssten und auch ein organisationaler (Betriebe und NGO) und volkswirtschaftlicher Bedarf besteht.

Somit bestanden spezielle Annahmen für das Lernen in, von, durch und mit Weiterbildungseinrichtungen darin, dass

- institutionalisierte Weiterbildung eine gesellschaftliche Funktion und eine spezifische Funktion innerhalb einer selbstorganisiertes Lernen ermöglichen den Lerninfrastruktur besitzt, die erneut (unter aktuellen Bedingungen) zu bestimmen ist,
- sich Weiterbildungseinrichtungen selbst selbstorganisativ verändern,
- in diesen organisationalen und personellen Veränderungsprozessen professionelle Unterstützung benötigt wird, die (erst noch) zu entwickeln ist,
- mit dem Ermöglichen selbstorganisierten Lernens in Weiterbildungseinrichtungen veränderte Lernkonzepte und Lerndienstleistungen, berufliche Kompetenzen der Weiterbildner, der Arbeitsweisen und der Organisationsstrukturen und Arbeitsformen verbunden sind.

Die Intension des Bereichs Lernen in Weiterbildungseinrichtungen im Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung wurde im Ausloten der Möglichkeiten und Grenzen institutionalisierter und organisierter Weiterbildung für kompetenzorientierte Lernkultur und selbstorganisiertes Lernen gesehen. Dazu wurden sowohl übergreifende als auch spezielle Themen vorgeschlagen, die sich beziehen auf:

- Personal- und Organisationsentwicklung, (Organisationsformen, Kooperationsformen, Netzwerkentwicklung, Unternehmenskulturen),
- Lernkonzepte (Lernberatung, Lernprozessbegleitung),
- Dokumentation von Kompetenzentwicklungsprozessen,
- Lerndienstleistungen (welche und wie),
- Qualitätsentwicklung (Qualitätsmanagementsysteme),
- Professionalitätsentwicklung (von Weiterbildnern),
- gesellschaftliche Funktion institutionalisierter Weiterbildung und der Institution Weiterbildung für aktuelle Gesellschaftsentwicklung.

Um die für erforderlich gehaltenen Veränderungsprozesse unterstützen zu können, wurden Projekte mit dem Ansatz der Aktionsforschung als geeignet angesehen.

Trotz der üblicherweise mit Handlungsforschung verknüpften Prämisse, keine aus Theorien abgeleiteten Hypothesen im Voraus zu formulieren und in die Praxis zu transferieren¹, wurden hier schon aus der Notwendigkeit heraus, Anträge für öffentliche Fördergelder im gesellschaftlichen Interesse zu begründen, Annahmen formuliert. Diese Annahmen waren jedoch so weit gefasst, dass sie im Projektverlauf, mit der Veränderungsdynamik des in Richtung Kompetenzentwicklung zu gestaltenden Gegenstandes kompetenzförderliche Lernkultur und seiner Komplexität, aus der Praxis heraus von den Akteuren in koproduktiven Entwicklungs- und Lernprozessen zwischen Wissenschaft und Praxis reflektiert und präzisiert wurden.²

Wissenschaftswissenschaftler wie Felt (1995) und Hack (2001, S. 23–56) sprechen vom Verlust der epistemologischen Sonderrolle wissenschaftlicher Erkenntnis verbunden besonders mit den Zweifeln am Aufklärungsmodell eines „bruchlosen Transfers wissenschaftlich produzierter, gütegeprüfter Wahrheiten in eine naive Praxis (...) Erwartungen, dass die allgemein gültigen wissenschaftlichen Erkenntnisse auch bei der Lösung konkreter Praxisprobleme handlungsleitend sein können, verweist Naschold in den Bereich seltener Grenzfälle.“ (Howaldt 2003, S. 241, bezieht sich auf Nascholds Kritik an der „soziologischen Naivität“ des (industrie-)soziologischen Interventionsmodells.“ [Naschold 1998, S. 22]) Die Praktiker entscheiden selbstbewusst und kritisch über die Verwendung von Forschungsergebnissen, denn sie sind selbst Experten ihrer Praxis. Daher sind nun eher Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Praxis zu entwickeln, die Kommunikationsbarrieren abbauen und nach Neubestimmung des Verhältnisses von sozialer Distanz und Anschlussfähigkeit suchen (Howaldt 2003, S. 242). Dazu wird „die Rückbettung eines Teils der Wissensproduktion in die gesellschaftliche Praxis und damit verbunden eine Reflexion der eigenen Produktionsweise“ vorgeschlagen (Howaldt 2003, S. 242). Neue Formen

1 Gestaltungsjekte – nicht Modellversuche – sind Praxistest und Lerngelegenheit; sie dienen nicht der Prüfung vorab aus einer Theorie abgeleiteter Hypothesen, sondern bestimmen Annahmen induktiv, aus dem Praxisprozess heraus. Als eine Form qualitativer Sozialforschung fassen sie die Bestimmung der Forschungsfragen und Hypothesenbildung als Teil der Theoriebildung im Untersuchungsfeld auf.

2 Auch wenn seit den 1970er Jahren der Wandel des Wissenschaftsparadigmas in den Sozialwissenschaften in der Wissenschaftssoziologie diskutiert und über das gewandelte Selbstverständnis der sozialwissenschaftlichen Forschung geschrieben wird, so ist nach einer Phase gewisser Ruhe und Vergessenheit der Handlungsforschung in den letzten Jahren eine Wiederbelebung zu verzeichnen, die sich auch in den Publikationen dokumentiert, z. B.: Diskurse um postmoderne Wissenschaft „Affaire Sokol“, Mode 2 als Co-Evolution von Wissenschaft und Gesellschaft, Post-normal science (Funtowicz/Ravetz 1993, 2001); Aktionsforschung, Design approach (Romme 2003); Latniak/Wilkesmann 2005; Bammé 2004.

der Wissensproduktion³ bieten „die Basis für immer wichtiger werdende co-evolutionäre Entwicklungs- und Lernprozesse zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen“ (Howaldt 2003, S. 242).

Ein solcher Versuch der Selbstreflexion eigener Handlungsweisen – aus der Sicht des Programmbereichsmanagements LiWE im Rahmen eines Programms der Bildungsforschung zur Entwicklung koproduktiver Prozesse zwischen Weiterbildungspraxis und verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (und der Bildungspolitik) – wird hier unternommen.

2 Zum Management des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE)

Auf der Grundlage der allgemeinen Annahmen zur institutionalisierten Weiterbildung (die aus theoriegeleiteten Lernkulturdimensionen stammen), den speziellen Annahmen zur institutionalisierten Weiterbildung und den Schwerpunktthemen sowie den Erkenntnissen von ABWF/QUEM waren konkrete Projektthemen abzustimmen und ihre Durchführungsformen zu bestimmen sowie Transparenz und Akzeptanz eines angemessenen forschungsorganisatorisch inhaltlich orientierenden Managements im Programmbereich LiWE (innerhalb einer gegebenen Organisation QUEM) zu konturieren, die erst im weiteren Prozessverlauf ausgestaltet wurden.

In einem verwobenen Zusammenspiel von

- zu gestaltendem und zu erforschendem Gegenstand (kompetenzförderliche Lernkultur),
- dem selbstorganisativen Forschungs- und Entwicklungscharakter des bildungspolitisch motivierten Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und
- der Vergabe des Programmmanagements an ABWF/QUEM (mit inhaltlichen und forschungsorganisatorischen Traditionen und eigener Unternehmenskultur) und den (konkreten) handelnden Personen

³ Auch die Sozialforschungsstelle Dortmund hat im Bereich der Organisationsentwicklung und des Netzwerkmanagements im Modellversuch zum Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen zur Unterstützung betrieblicher Reorganisationsprozesse „REKO“ einen neuen Projekttypus entwickelt. (Howaldt, S. 243 ff.) Ähnliches findet sich in anderen Institutionen wie dem Institut für Arbeit und Technik Gelsenkirchen (Kilpert/Latniak/Schmidt-Dilcher 2000) und im Wissenschaftszentrum in Nordrhein-Westfalen (Fretschner/Hilbert 2004).

entstanden auf der Basis eines handlungsorientierten Wissenschaftsverständnisses und dazu passender Forschungsansätze Elemente einer Konzeption *selbstorganisativen Programmmanagements* zur Förderung der Wissensproduktion aller Beteiligten bezogen auf ihre Handlungs- und Reflexionsräume.

Aus dem Entwicklungscharakter des Programms, seines Gegenstands und der Komplexität der Thematiken erwuchs die Notwendigkeit zur Entwicklung eines sich im Programmverlauf zeitnah und in Kooperation mit den Gestaltungsprojekten annähernden Programmbereichsmanagements (design approach), mit nur wenigen Anfangsprämissen. Auf der Basis der in der Realisierung der Gestaltungsprojekte gewonnenen Projekterkenntnisse, dass partnerschaftlicher Dialog und Interaktion zwischen den Beteiligten die wesentlichen Bedingungen für gemeinsames Lernen, Kreativität und Realisierung neuer Ideen – also für Innovationen – sind, entstand in eben dieser kommunikativen, dialogischen und reflexiven Weise selbstorganisiert ein „selbstorganisatives Programmmanagement“.

Eine weitere Besonderheit erwächst aus dem Handlungs-/Gestaltungsbereich (Themenbezug) des Programms, der sich im Bereich des Lernens befindet. Wenn ein solches Programmbereichsmanagement selbst lernen, sich verändern können und damit innovationsfähig sein soll, so ist es bei allen Handlungen unter Selbstanspruch gestellt.

Wesentliche Funktionen des Programmbereichsmanagements⁴ werden gesehen

- im Generieren, Initiieren und Begleiten von Projekten (wesentliche Formen von Projekten sind im Bereich LiWE Gestaltungsprojekt und Studie sowie Gesprächskreis),
- im Eröffnen von Reflexions- und Interaktionsräumen (wesentlich verstanden als strukturelle Bereitstellung dieser Räume, indem sie z. B. in der Architektur der Gestaltungsprojekte/Verbundprojekte angelegt wurden, aber auch, indem sie quer zu den Verbänden entstanden, z. B. Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleitungen verschiedener Verbände),
- im Vernetzen der Beteiligten (Beteiligte verschiedener Ebenen in LiWE-Projekten mit anderen Programmbereichen und Programmen) und
- in der Evaluation der Projektergebnisse bezogen auf die Programmziele.

Wie dieser Ansatz konkret im Programmbereich LiWE entwickelt wurde und wie sich im Prozessverlauf Aufgaben, Arbeitsweise, Arbeitsformen und Ergebnisse veränderten, wird am Beispiel der Themenfindung (2.1), der Projektverbundarchi-

⁴ Funktionen werden als Interventionsbereiche und Gestaltungsräume des Programmmanagements aufgefasst.

tektur für Gestaltungsprojekte (2.2) und den Prinzipien der Zusammenarbeit in diesen Verbänden (2.3) rückblickend selbstreflexiv zu beschreiben versucht.

2.1 Prozessorientierte Themengenerierung

Der Entwicklungscharakter des Programms erfordert eine prozesshafte Programmbegeleitung in unterschiedlichen Formen mit den verschiedenen Beteiligten.

Um relevante Thematiken identifizieren zu können, war eine enge Abstimmung des Programmbereichsmanagements sowohl mit den Projektnehmern als auch mit Experten der Wissenschaft, der Bildungspolitik und der Sozialpartner notwendig.

Wenn im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (erstmalig) als eigenständiger Programmbereich aufgenommen und konzipiert wurde, war das in erster Linie eine Konsequenz aus der Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen.

Die Sicht auf institutionalisierte Weiterbildung wurde dadurch innovativ und erhielt weitere Forschungsrelevanz, dass im Programmbereich LiWE speziell die Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzentwicklung und Selbstorganisationsfähigkeit in der organisierten Weiterbildung in der Praxis erprobt und wissenschaftlich analysiert wurden. Das heißt, im Forschungs- und Entwicklungsgebiet LiWE wurde danach gefragt, welche Veränderungen mit der Orientierung auf Kompetenzentwicklung und lebensbegleitendes Lernen in lernenden Bildungsorganisationen verbunden sind für

- das Leistungsangebot und die genutzten Lernkonzepte sowie
- die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen und
- die Lerninfrastruktur insgesamt.

Weil der Gegenstand Lernkultur selbst in den Projekten (und allen Handlungsräumen und -ebenen) erst in Richtung Kompetenzförderlichkeit entwickelt/gestaltet wird und sich grundsätzlich durch viele Facetten und Wechselwirkungen auszeichnet, wurde ein forschungsorganisatorischer Umgang mit dieser Komplexität praktiziert, der die Formulierung von Projektthemen entlang der Annahme unterschiedlicher Einstiegsmöglichkeiten in Prozesse der Kulturveränderung (OE, PE, Lernkonzepte, Lerndienstleistungen, Instrumentarien ...) versuchte und gleichzeitig auf die hohe Komplexität innerhalb einer Thematik und ihre Überschneidungen und Verbindungen zu anderen Thematiken orientierte.

Die ersten Ausschreibungen im Programmbereich LiWE (2000) bezogen sich primär auf Gestaltungsprojekte mit integrierten Fallbeschreibungen und Bestandsaufnahmen, die sich thematisch auf die als wesentlich eingeschätzten Bereiche lernkulturprägender Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen Personal und Strukturen als Basis (Dehnbostel 2005, S. 20) für kompetenzförderliche Lerndienstleistungen konzentrierten.⁵

Alle LiWE-Ausschreibungstexte enthielten

- ein Beschreibungsangebot für eine Problemlage in der Weiterbildungspraxis,
- eine Begründung für die Handlungs- und Forschungsnotwendigkeit mit der Formulierung des Projektthemas und eine grobe Benennung des Projektziels,
- weit formulierte erste Forschungs- und Gestaltungsfragen, hinter denen allgemeine Annahmen standen,
- die Vorgabe einer Projektform und damit verbundene Anforderungen an die Zusammenarbeit (z. B. Kooperationsbereitschaft, Transparenz) sowie formale Anforderungen an den Antrag.

Systematisch wurde im Lernbereich LiWE die Themenfindung und ihre Bearbeitung in Form von Gestaltungsprojekten als Projektverbünde und in Form von Studien z. B. über Workshops oder Tagungen aufeinander bezogen.

Zu Programmstart im Jahr 2001 wurde mit komplexen, problemerschließenden Gestaltungsprojekten und Studien zur Personal- und Organisationsentwicklung begonnen. Dabei haben wir uns einmal von der Seite der OE-Konzepte, dem für viele (Weiter-)Bildungseinrichtungen aktuellen Problem der eigenen Organisationsveränderung in Richtung verbesserter Innovationsfähigkeit genähert. Und zum Zweiten aus der Sicht der Personalentwicklung in (Weiter-) Bildungseinrichtungen, indem in der Bearbeitung authentischer Entwicklungsaufgaben der Einrichtungen Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter ermöglicht werden sollte. Die Konzepte sollten Selbstorganisation ermöglichen, um erfahrungsgestützt reflexiv kompetenzentwickelnde Lerndienstleistungen für Dritte anbieten zu können.

Die Auswahl von (Weiter-)Bildungseinrichtungen versuchte solche Erprobungsfelder zu berücksichtigen, die die Weiterbildungslandschaft differenziert und möglichst breit widerspiegeln (kleine [Weiter-]Bildungseinrichtungen, Netzwerke von kommunalen Organisationen, Vereinen und Bildungsträgern, die beiden großen Berufs-

⁵ Die Bedeutung von PE/OE-prozessen als wesentliche Bereiche der Kulturveränderung in Unternehmen belegen viele industrie- und organisationssoziologische Forschungen, die Ergebnisse der QUEM-Programme 1996 bis 2000 und auch in Wirtschaftsmodellversuchen des BiBB wurde die wachsende Bedeutung der OE für Innovationen in der Berufsbildung deutlich.

fortbildungswerke des DGB und der Arbeitgeber), wobei jede Organisation(sform) als (autonomer) Repräsentant einer heterogenen Weiterbildungspraxis akzeptiert und nicht auf eine Vereinheitlichung der Organisations-form oder ihrer Praktiken gezielt wurde, sondern auf das Ausloten ihrer Möglichkeiten für selbstorganisative Kompetenzentwicklung. Sicherlich sind die Realbedingungen der Weiterbildungspraxis durch das Gewähren von finanziellen Zuschüssen für Beratungsleistungen etwas relativiert, sie ermuntern aber zum Einlassen auf das Risiko, das immer mit Veränderungsprozessen und ihren nicht genau absehbaren Ergebnissen verbunden ist. Immer wurden unterschiedliche Konzepte erprobt und erst im Verlauf der Projekte auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen.

An den Auswahlprozessen waren neben Vertretern des Fachbeirates meist die künftigen wissenschaftlichen Begleiter beteiligt, deren Vorschläge vom BMBF geprüft wurden. Gleichzeitig wurden die Themenstellungen gemeinsam präzisiert.

In einer durch die Programmbereiche „Grundlagenforschung“ und „Lernen im Prozess der Arbeit“ angeregten Ausschreibung wurden (Weiter-)Bildungseinrichtungen aufgefordert, Instrumentarien zur Dokumentation auch informell erworbener Kompetenzen zu entwickeln. Interessant war hier die Dynamik des Themas, denn im Jahr 2000 konnten nur vier Bewerber etwas mit dem Thema anfangen, ein halbes Jahr später bereits 29, was Veränderungen in der Weiterbildungspraxis ausweist. Dieses Thema wurde ab 2003 im Programmbereich „Lernen im sozialen Umfeld“ weitergeführt.

Von Anfang an war auch das Forschungsfeld Lernkonzepte im Blick, dem wir uns von Seiten der Lernberatung zuwandten. Parallel zu vier Studien für eine Bestandsaufnahme der in den 70er und 80er Jahre in beiden Teilen Deutschlands genutzten Konzepte wurden acht Machbarkeitsstudien zur Lernberatung erarbeitet, von denen vier in Gestaltungsprojekten wissenschaftlich begleitet erprobt wurden.

Aus der Projektpraxis heraus kamen insgesamt Kompetenzentwicklung ermöglichende Lerndienstleistungen immer stärker in den Blick und wurden in den beiden folgenden Ausschreibungswellen (2001 und 2004) berücksichtigt. Bisher hatten wir uns dieser Frage aus der Sicht bekannter Bildungsanbieter zugewandt. Nun wollten wir alternative Organisationsformen einbeziehen. Wir forderten Organisationen auf, die sich nicht primär als Bildungseinrichtung verstanden, aber Lernen bewusst in ihre Leistungen einbezogen, sich an unserem Programm zu beteiligen.

Im Projektverlauf wurde das Problem der Angebotsentwicklung selbst immer deutlicher und das besonders im Zusammenhang mit kleinen Betrieben. Also wurde Leistungsentwicklung im Dialog von (Weiter-)Bildungseinrichtungen und kleinen Unternehmen zum relevanten Thema. Interessanterweise fühlten sich durch dieses Ausschreibung besonders Beratungsunternehmen angesprochen.

Lernberatung wurde aus mehreren Gestaltungsprojekten heraus thematisiert – Lernberatungskonzepte, Lerndienstleistungsentwicklung und PE/OE –, und somit kristallisierte sich die Frage der Professionalisierung von prozessbegleitender Lernberatung heraus. Um sie genauer zu klären, haben wir 2004 Projekte ausgeschrieben, in denen Bildungsanbieter aus ihren Einrichtungen hinaus in ausgelagerte oder erweiterte Handlungsfelder gehen. Wir nahmen an, dass diese räumliche Erweiterung die besonderen Handlungspraktiken der Lernberater klarer erkennen lässt.

Aus einem Workshop zu einer Teilthematik der Qualitätsoffensive des BMBF entwickelte sich ein überinstitutioneller Gesprächskreis zur Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung, der sich seit 2002 zweimal jährlich trifft. Für alle Themen unterstützte das internationale Monitoring das Einbeziehen von Entwicklungstrends auch aus administrativer und hochschulpolitischer Sicht.

Gegenwärtig wird auf der Grundlage der Erkenntnisse aus den PE/OE-Projektverbänden ein Netzwerk zur pädagogischen Organisationsberatung initiiert, in dem sowohl ein berufsbegleitender Fortbildungskurs als auch Möglichkeiten für kollegialen Erfahrungsaustausch von Innovationsberatern für Bildungseinrichtungen angeboten werden.

Im jetzt letzten Programmjahr wurden verstärkt Studien zu übergreifenden Fragestellungen durchgeführt:

- Eine explorative Studie wendet sich den Entwicklungstrends zu, die sich verbunden mit unterschiedlichen Anlässen in den vergangenen Jahren innerhalb von Bildungseinrichtungen identifizieren lassen, und schätzt die damit verbundenen Chancen für Kompetenzentwicklung ein.
- Eine weitere explorative Studie untersucht die Anwendung von Konzepten und Methoden zur strategischen Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, auch um Chancen zur nachhaltigen Verbesserung der Qualität beruflicher Weiterbildung zu erkennen.
- Eine eher quantitativ angelegte Studie versucht, Veränderungen im Leistungsspektrum von Bildungsanbietern zu erfassen – natürlich auch, um zu prüfen, inwieweit Kompetenzentwicklung ermöglichende Angebote sich etabliert haben – und verbindet dies mit Fragen der internen Weiterbildung und der Kooperationsentwicklung.
- Dann woll(t)en wir unsere Selbstevaluation der Projekte, die ja permanent von den beteiligten Mitarbeitern und Geschäftsführern in den Teilprojekten, den wissenschaftlichen Begleitungen, dem Fachbeirat und QUEM-intern durchgeführt wird, um einen etwas distanzierteren Blick erweitern. Dazu werden nun bereits beendete Projekte nach dem Nutzen und der Nachhaltigkeit ihrer Programmbeteiligung in problemzentrierten Interviews befragt.⁶

Zusammenfassend lässt sich zur Entwicklung der Forschungsthemen im Bereich LiWE sagen, dass sich diese systematische und doch flexible Bestimmung relevanter Themen aus den Praxisprojekten heraus, eingebunden in den wissenschaftlichen Diskurs und aktuelle Gesellschaftsentwicklungen, in diesem mittelfristigen Forschungsprogramm nach Meinung vieler Beteiligter sehr bewährt hat, wofür auch die steigenden Bewerberzahlen sprechen.⁷ Insgesamt entspricht dieses praxisbezogene, prozessorientierte, evolutionäre Herangehen der Programmatik und der Forschungstradition des Managements von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen bei QUEM.

Auch den handelnden Personen wird Gestaltungsraum für individuelle Akzentsetzung gegeben, indem z. B. Berufserfahrungen eingebracht werden konnten. So konnte ich in meiner Funktion des Programmbereichsmanagerin LiWE an berufspraktische Erfahrungen soziologischer Forschung in der Arbeits-, Industrie-, Freizeit- und Bildungssoziologie anknüpfen, einschließlich der Nutzung der jeweils üblichen erst quantitativen und dann verbreiteter qualitativer (aber nicht handlungsbezogener) Methoden. Als Studiennehmerin erhielt ich Einblick in die Arbeitsweise des Bereichs LisU und danach als eine der „Initiatoren“, die heute als „Intermediäre“ gekennzeichnet werden, in der Erweiterungsphase des Projekts LisU (1998–2000). Viele dieser erfahrungsgestützten Kompetenzen flossen in Tätigkeiten zur Bewältigung der nicht absehbaren Aufgaben im Programmbereich ein.

Beispielsweise bestand ein im LisU-Projekt oft benanntes Problem im Herstellen der inhaltlich und zeitlich schwierigen Balance zwischen Gestaltungsarbeit im Praxisfeld und systematisch analytischer Reflexionsarbeit. Dafür waren immer wieder Unterstützungsstrukturen zu finden, die verbunden waren mit einer Vielzahl beteiligter Personen (z. B. Partnerschaften von Fachbeiräten für einzelne regionale Initiatorenteams) und einer sowohl anregenden als auch verwirrenden Komplexität von Themen und Fragestellungen.

Diese Anforderungen an Komplexitätsreduktion (wie gerade für die Themengenerierung beschrieben) und Forschungsstandards bestanden auch im Programmbereich LiWE und waren zu managen, denn sie sind mit der Praxisorientierung,

6 Das sind ähnliche Bestrebungen, wie sie Dehnbostel (vgl. auch Kremer 2001, Schemme 2005) im Zusammenhang mit Verwendungsforschung thematisiert und auch Brandt zur Wirkungsforschung anknüpfend an Folgenabschätzung (Ploghaus 2001) diskutiert.

7 Auch die stetig steigenden Bewerberzahlen für die Projekte können im Sinne wachsender Bekanntheit des Programms und der Anerkennung seiner besonderen Art der Durchführung interpretiert werden.

Dynamik, Prozessorientierung, Unbestimmbarkeit und Komplexität ergebnisoffener Programme verbunden. Daraus ergab sich als ein wesentlicher Aufgabenbereich des Bereichsmanagements das Organisieren der Rückverfolgbarkeit, Nachvollziehbarkeit und systematischen Darstellung des miteinander verwobenen Gestaltungs- und Erkenntnisprozesses. Möglichkeiten dafür wurden im Konzipieren einer geeigneten Architektur für Gestaltungsprojekte erprobt.

2.2 Innovationsräume bietende Architektur der LiWE-Gestaltungsprojekte

Mit dem Ziel, Praxisnutzen und Wissensgewinn zu verbinden, wurde an Ansätze der Aktions-, Handlungs- und reflexiven Praxisforschung angeknüpft und das Management des Programmbereichs LiWE erarbeitete zu Beginn der Programmlaufzeit

- eine allgemeine Projektarchitektur für Gestaltungsprojekte und
- Prinzipien für die Zusammenarbeit in diesem Projekttyp.

Folgende Auffassungen von Handlungsforschung wurden den wissenschaftlichen Begleiteams und den Teilprojekten zur Orientierung und Auseinandersetzung in den Auftaktveranstaltungen der Projektverbände und auf der Homepage der ABWF (www.abwf.de) unter der Überschrift „Ansätze von Handlungsforschung in den Gestaltungsprojekten – Diskurse zwischen forschen und gestalten“ angeboten:

„Die Forschung in den Gestaltungsprojekten ... orientiert sich an Ansätzen der Handlungsforschung, weil Lösungsstrategien zur Veränderung im Praxisfeld gesucht und erprobt werden sollen ... Mit dem Ansatz der Handlungsforschung wird angezielt:

- praktische Situationen in einem offenen Suchprozess problemerschließend zu erforschen, zu analysieren und zu gestalten, um so mit wissenschaftlicher Hilfestellung progressive Entwicklungen zu unterstützen,
- zeitnah Entwicklung und Erprobung praktischer Lösungsmodelle im Themenfeld zu realisieren,
- den Veränderungsprozess im Praxisfeld nachhaltig zu etablieren und
- aus der systematischen Begleitung der Veränderungsprozesse neue Erkenntnisse zu gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen zu gewinnen.

Wesentliche Prämissen der Handlungsforschung beruhen auf:

- Partizipation: parteiliches Eingreifen der Beteiligten in den Forschungs- und Gestaltungs- bzw. Veränderungsprozess,

- Kommunikation: Austausch und gegenseitiger Lernprozess zwischen den Beteiligten,
- Interaktion: gemeinsame Problemlösung,
- Reflexion: dialogische Struktur mit kritischer Überprüfung und gegebenenfalls Revision der Ergebnisse.“

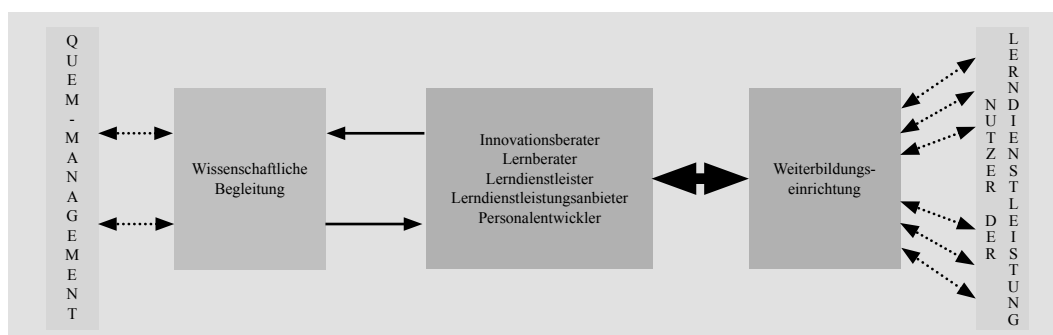
Auf der Homepage wird auch eine Begründung für die vorgeschlagene Projektarchitektur gegeben:

„Um die Problematik der Gleichzeitigkeit von forschen und gestalten zu entzerren, wurde eine Projektarchitektur entwickelt, die die professionelle Arbeitsteilung und die speziellen Erfahrungsbereiche der beteiligten Wissenschaftler, Berater und Akteure aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt und damit Alltags- und wissenschaftliches Wissen verbindet. Damit sind für jede der beteiligten Gruppen differenzierte Forschungs- und Gestaltungsfelder verbunden, die aber über die verschiedenen Handlungs-, Unterstützungs- und Reflexionsebenen eng miteinander gekoppelt sind. In den Gestaltungsprojekten wird nach vorab vereinbarten Leitlinien der Zusammenarbeit gehandelt, was einhergeht mit einer kontinuierlichen Rollen- und Funktionsvergewisserung aller Beteiligten.

Die Berater (Innovations-, Personal-, Lernberater) moderieren, initiieren, vermitteln und koordinieren das konkrete Entwicklungsvorhaben im Feld der beruflichen Weiterbildung (gestaltend) und dokumentieren mit verschiedenen Methoden der empirischen Sozialforschung den Verlauf des Veränderungsprozesses (forschend). Den Partnern in den Entwicklungsvorhaben bieten sie einen Reflexionshintergrund für die Überprüfung und Modifizierung der Umsetzungsstrategie und schaffen eine Plattform (Steuerungsgruppe, Entwicklungsgruppe, Produktentwicklungsteam) für den Veränderungsprozess.

Abbildung 1

Architektur der Gestaltungsprojekte im Programmbereich LiWE



Die wissenschaftlichen Begleiter bringen bekanntes Wissen (Theorien, Erklärungsansätze) in den Veränderungsprozess über Diskurse mit den Beratern ein, bieten sozialwissenschaftliche Instrumentarien und Methoden an, vergleichen fallbezogen den Entwicklungsverlauf, spiegeln den Beratern die Erkenntnisse zurück

und evaluieren die Umsetzung der Vorhaben. Aus der Prozessbegleitung und Analyse werden fallbezogen neue Erkenntnisse für Praxisgestaltung und Wissenschaft abgeleitet. Ihre Gestaltungsaufgabe besteht im Aufbau eines Unterstützungs- und Reflexionssystems für das Beraternetzwerk, das der Förderung von selbstorganisierten Lernprozessen auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene dient.“

Damit sah das Programmbereichsmanagement von Anfang an den Kern der Gestaltungsprojekte in seiner Konstellation als Verbund nicht nur unterschiedlicher Akteure, sondern von Akteursgruppen auf heterogenen Handlungs- und Reflexionsfeldern mit je speziellen Forschungs- und Gestaltungsaufgaben und Möglichkeitsräumen für Interaktion und Reflexion.

Allen LiWE-Projektverbänden⁸ war die Unterschiedlichkeit der beteiligten Teilprojekte gemeinsam. Heterogenität und Differenzenerfahrung konnten als Lernpotenzial zum Erkennen von Gemeinsamkeiten genutzt werden.

Unterschiedlichkeit bezog sich innerhalb der Verbundprojekte auf die jeweils gewählten Entwicklungsaufgaben und die konkreten Projektkontexte (Einrichtungsgröße, Region, Milieu, Gruppen, Professionen). Wesentlich ist die Projekterfahrung, dass alle Beteiligten an authentischen Entwicklungsaufgaben aus ihrem jeweiligen Arbeitsalltag arbeiteten, die den Lern-, Reflexions- und Beratungsanlass boten und als Lerngelegenheiten erschlossen wurden, es wurde also ein exemplarisches Lernen an Entwicklungsaufgaben praktiziert. Bereits das Verständigen über die Ausgangssituation im Kontext der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen mit den verschiedenen Beteiligten und das Offenlegen und Austarieren ihrer unterschiedlichen Interessen sowie das Aushandeln und Präzisieren der Entwicklungsaufgaben waren ständige Vorgänge.

Im Lösen dieser Entwicklungsaufgaben in den Teilprojekten (der Weiterbildungseinrichtungen) wurden sie durch z. B. Innovationsberater oder Lernbegleiter professionell unterstützt und hatten Gelegenheit, eigene Perspektiven und Alternativen einzubringen, damit zu irritieren und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen und in der Interaktion und Kommunikation gemeinsam neues Wissen zu schaffen. Für diese Reflexionen wurden geeignete, konstruktivistisch angelegte Arbeitsformen genutzt oder bestehende verändert (z. B. Strukturlegetechnik).

⁸ LiWE-Projektverbände sind: PE/OE-Konzepte (zwölf Teilprojekte [TP], zwei wissenschaftliche Begleitteams [WIB]); Mitarbeiterentwicklung (vier TP, eine WIB), Lernberatung (vier TP, eine WIB), TAK (vier TP, eine WIB), Neue Lerndienstleistungen (vier TP, eine WIB), Dialogische Leistungsentwicklung (vier TP, eine WIB), Professionalisierung von Lernberatung OKRA (vier TP, eine WIB)

Gemeinsamkeiten bestanden darin, dass die Lösung der Entwicklungsaufgabe zu Beginn unbekannt war. So war Offenheit für die Eigendynamik des Systems – auch des Verbundprojekts – gefordert und die Fähigkeit, Unerwartetes wahrzunehmen und darin neue Handlungsoptionen zu erkennen. Das Erleben dieser Lernprozesse schloss die emotionale und motivationale Seite des Lernens mit ein. Mit dieser Projektarchitektur wurde dazu beigetragen, Suchbewegungen der Akteure zu ermöglichen.

Den Kern des Entwicklungs-/Veränderungsprozesses bildeten in jedem Fall⁹ die Handlungszusammenhänge der Akteure. Immer blieb dabei die Verantwortung für den Veränderungsprozess, für das Lösen der Entwicklungsaufgabe, bei der Bildungseinrichtung (Selbstverantwortung), wurde aber geteilt mit der lösungsorientierten Unterstützung durch die wissenschaftlichen Begleiter und die anderen Beraterkollegen.

Anlässe für die Verständigung über gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungen boten Diskussionen der Projektverläufe, der Jahresberichte und die Arbeit an gemeinsamen Publikationen und Präsentationen. Sie trugen zur Strukturierung des Verlaufs der Teilprojekte, der Projektverbände und des Programmbereichs bei. Aber auch hier wurden neue Formen, z. B. eine gegenstandsadäquaten Tagungsdidaktik „Lernlandschaft“, entwickelt (Strukturierungsfunktion des Programmbereichsmanagements). In der Situation der Umstellung der Förderrichtlinien für Weiterbildungsmaßnahmen durch die Agentur für Arbeit und die damit verbundenen Entlassungen, Organisations- und Leistungsveränderungen in den Bildungseinrichtungen wurde die Thematik der Jahresberichte neu fokussiert.

Als einzige Arbeitsform wurden zu Beginn der Arbeiten im Programmbereich Arbeitstreffen benannt, alle weiteren oblagen dem Programm- und Projektverlauf, was Prozessorientierung deutlich macht und Kontextspezifik ermöglicht (themen- und personenabhängig). So ergaben sich u. a. Auftaktveranstaltungen der Projektverbände, Zwischenbilanztagungen, regelmäßige Treffen aller wissenschaftlichen Begleitteams von LiWE-Projekten, themenorientierte Workshops mit mehreren LiWE-Projektverbänden oder mit Beteiligten anderer Programmbereiche, bilaterale Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleitungen mit Teilprojekten meist vor Ort, Ergebnistagungen.

Entscheidend für die Verständigung über den Projektfortschritt und die erreichten Ergebnisse sowie ihre Darstellung in Publikationen oder auf Tagungen waren die Arbeitstreffen der Projektverbände (Verbundtreffen). Auf der Homepage war angekündigt:

⁹ Jedes Teilprojekt, jede wissenschaftliche Begleitung und das Bereichsmanagement werden als kontext- und situationsbezogene Fälle betrachtet.

„In regelmäßigen Abständen finden Arbeitstreffen der Berater mit den wissenschaftlichen Begleitern statt, die zum Diskurs und zur Reflexion über Beratungsleistungen, Analyse und Dokumentierung der Prozesse beitragen.

Es werden mehrere Zyklen der Erkenntnisgewinnung und Handlungsverbesserung durchlaufen, die aus aufeinander aufbauenden Entwicklungs-, Erprobungs- und Revisionsphasen bestehen:

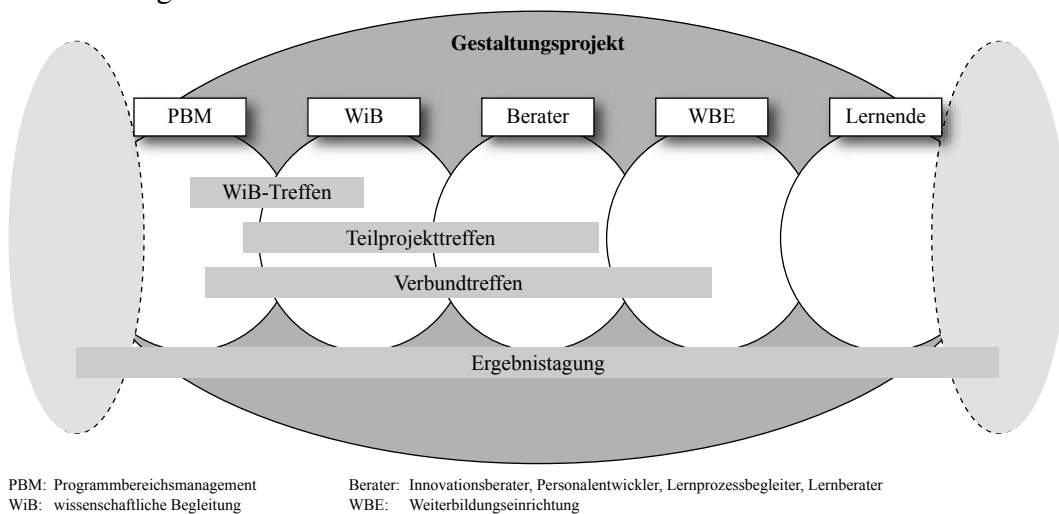
- Identifizierung des Entwicklungsvorhabens,
- Kennzeichnung der Ausgangssituation,
- Entwicklung von Handlungsstrategien,
- Beobachtung,
- Reflexion der Realisierung,
- ständiger Austausch von Ergebnissen und Erfahrungen im Verbundprojekt,
- Neu- oder Umformulierung der Strategien.

Dabei nehmen die beteiligten Akteursgruppen jeweils eigenständige Bewertungen auf der Basis gemeinsamer Zielsetzungen vor (Selbst- und Fremdevaluation, Interessenkonflikte) und leiten Erkenntnisse für ihr ‚Praxis‘feld ab.

Handlungsforschung ist immer auch Selbsterfahrung, eingebunden in gemeinsame Lern- und Handlungszusammenhänge, was von den beteiligten Akteuren ein neues Rollenverständnis verlangt. Dieser Ansatz stellt somit eine komplexe Forschungstätigkeit dar.“

Abbildung 2

Entwicklung der Architektur



Die Vorstellung vom mehrmaligen Durchlaufen von Handlungs- und Reflexionsprozessen hat sich bestätigt und bewährt; die einzelnen Phasen oder Zyklen haben

so ideal, wie in heuristischen Modellen angegeben, erwartungsgemäß nicht stattgefunden. Kennzeichnend waren vielmehr Parallelität, Gleichzeitigkeit, Überlagern der Phasen, realisieren kürzerer Segmente und kaum des vollständigen Zyklus.

Auch die Verständigung über das Entwicklungsvorhaben und gemeinsame Zielsetzungen war ein permanenter Vergewisserungsprozess, in dem besonders das Programmbereichsmanagement seine Verantwortlichkeit im Programmbezug wahrnahm. Hier konnte es zu Spannungen zwischen Programmintention und den Projektinteressen der wissenschaftlichen Begleitungen oder der Teilprojekte kommen, obwohl das Selbstorganisationsprinzip die Selbstähnlichkeit der beteiligten fraktalen Systeme (Personen, Teilprojekte, wissenschaftliche Begleitungen) annimmt. Das heißt, dass das Gesamtziel des Programms von jedem Teilsystem in sich aufgenommen und selbständig verfolgt wird. Erfolgskriterium ist somit die (innovative) Realisierung/Ausformung/Konkretisierung einer kompetenzförderlichen Lernkultur durch jedes beteiligte System.

Die Gestaltungsaufgabe bestand auf allen Ebenen des Projektverbunds (in den Weiterbildungseinrichtungen der Teilprojekte, der wissenschaftlichen Begleitung und des Programmmanagements von LiWE) im Auf- und Ausbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und im Ermöglichen lernförderlicher Situationen (in den Bildungseinrichtungen für die Mitarbeiter und Geschäftsführungen, in der Gruppe der Lernbegleiter/-berater und der wissenschaftlichen Begleitungen).

Die wesentlichen Veränderungsaktivitäten der Weiterbildungsrealität fanden in den Weiterbildungseinrichtungen durch die Beteiligten in den Teilprojekten statt, die von den wissenschaftlichen Teams beratend begleitet wurden. Als Hauptbeziehung für die Entwicklung kompetenzförderlicher Lernkulturen in der Weiterbildungspraxis war die Zusammenarbeit zwischen Beratern und Weiterbildungseinrichtungen (als dicker Pfeil in der Abbildung 1 gekennzeichnet) gedacht, die sich so auch in der Projektpraxis realisierte. Damit diese Beziehung kulturverändernd in Richtung Kompetenzentwicklung werden konnte, war jeder Beteiligte gefordert, sein Selbstverständnis zu prüfen.

Für die wissenschaftliche Begleitung bestanden andere Gestaltungs- und Forschungsaufgaben, die jedoch an denen der Teilprojekte anknüpften, sie aufnahmen und sich so überschneiden, wodurch gemeinsame Interessen und Arbeitsgegenstände entstanden. Zu Beginn wurde die Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Beratern zu wenig unter den Aspekten von Lernerfahrung und Gestaltbarkeit als exemplarisches Lernen bedacht.

Das Augenmerk des Programmbereichsmanagements für eigene Gestaltungsaktivitäten lag in den Interaktions- und Kommunikationsräumen auf der Ebene einzelner Verbundprojekte, in denen die beteiligten wissenschaftlichen Begleitungen und die jeweiligen Teilprojekte gemeinsam arbeiteten (Verbundtreffen), und im Herstellen von Arbeitsanlässen und -räumen speziell zwischen den verschiedenen Verbundprojekten/Gestaltungsprojekten. Es gab aber auch enge Arbeitsprozesse mit einzelnen Teilprojekten z. B. bei Rückmeldungen zu Berichten und Veröffentlichungen oder beim Krisenmanagement, gemeinsam mit der jeweiligen wissenschaftlichen Begleitung.

Den bisherigen Modellversuchserfahrungen der beteiligten wissenschaftlichen Begleiter, Berater und Mitglieder der Bildungsorganisationen widersprach die aktive Beteiligung des Teilprogrammmanagements z. B. an Projektverbundtreffen, das sich als ein gleichberechtigter Teil der Gestaltungsprojekte verstand. Diese Konstellation kann ebenfalls als Erprobungsfeld für ergebnisoffene Entwicklungsprogramme und gegenstandsadäquates Programmmanagement angesehen werden. Dem Prinzip der kompetenzbasierten Verantwortungsteilung in arbeitsteiligen Kooperationsprozessen entsprechend war die Funktions- und Arbeitsteilung ein ständiger Abstimmungs- und Klärungsprozess, zumal alle Beteiligten in ihren jeweiligen Handlungsfeldern real und mit unterschiedlichen Anteilen gestaltend, beratend und forschend tätig waren, so dass eine Trennung dieser Arbeiten nur analytisch möglich ist.

Für diese Problematik und das Mitarbeitsangebot des Programmbereichsmanagements entstanden in den unterschiedlichen Projektverbänden zu verschiedenen Zeitpunkten im Programmverlauf – in Abhängigkeit von den Erwartungen, Erfahrungen und Zuschreibungen der Projektbeteiligten an das Agieren eines „Auftraggebers/Finanziers/Administrators/Verwalters“ – verschiedene Lösungen, die von der Beteiligung des Programmmanagements an allen Arbeitsformen (über Verbundtreffen bis zu gemeinsamer Entwicklung von Konzeptionen) bis zur ausgewählten Beteiligung an bestimmten Konstellationen reichen. Hier zeigt sich, dass die Arbeitsweise des Managements von den Verbundbeteiligten auf einer Metaebene immer mitdiskutiert und dabei in Frage gestellt, geprüft und verändert wurde.

Die Evaluationsaufgabe realisierte das Bereichsmanagement wesentlich durch prozessbegleitende Reflexion (mündliche und schriftliche) zur Wahrung der Programmatik und zur Sicherung des Programmbezugs, deren Anlässe z. B. Zwischenberichte und Berichte über den Projektstand in den Arbeitstreffen waren. Gerade die aktive und ständige Beteiligung an den Verbundtreffen wurde oft als Irritation zwischen Offenheit, Vertrauen und Entscheidungs-/Empfehlungsbefugnis des Programmbereichs zurückgespiegelt. Manche Beteiligten empfanden eher den Kontrollaspekt und damit die enge Zusammenarbeit als zu transparent Einblicke ermöglichend und somit die Nähe des Managements als nachteilig. Es überwogen

jedoch die Vorteile für die Zusammenarbeit von Teilprojekten, wissenschaftlicher Begleitung und Bereichsmanagement, denn es konnte schnell und unbürokratisch auf aktuelle Veränderungen im Projektverlauf reagiert und offensiv orientierend eingegriffen und gesteuert werden und Korrekturen von Teilzielen waren im Prozessverlauf zeitnah aushandelbar. Diese arbeitsintensive Vorgehensweise war mit einer schwierigen Balance zwischen Offenheit, Transparenz und Machtzuschreibung im Agieren des Programmmanagements verbunden.

Mit dem Aufbau programmereicherspezifischer interorganisationaler Kooperations- und Lernnetzwerke und dem Arbeiten in Verbundstrukturen waren wissenschaftliche Begleitungen und Teilprojekte irritiert. In der Anfangssituation sahen sie sich untereinander als Konkurrenten, was Problemzurückhaltung und Erfolgsübertreibungen förderte und erst mit zunehmender Vertrauensbildung zu mehr Offenheit und Arbeitsfähigkeit führte.

Auch die angestrebte enge Zusammenarbeit von wissenschaftlichen Begleitungen und Programmbereichsmanagement im Sinne gemeinsam geteilter Verantwortung war mit den gleichfalls geltenden eigenen Interessen, Verantwortlichkeiten und Autonomieansprüchen nicht immer vereinbar. Insofern bedeutete Beteiligung nicht gleiche Verantwortungsbereiche, aber auch nicht das Fehlen von Überschneidungen.

Die fehlenden Funktionsbeschreibungen für das Programmbereichsmanagement und die Bildungseinrichtungen in den Erläuterungen zur Verbundarchitektur zu Programmstart (und auf der Homepage) können auch Ausgangspunkt (Anlass) für unklare Erwartungen gewesen sein, die aber bei einem sich an die Gegenstandsgestaltung in den Projektverläufen annähernden (design approach) Management nur begrenzt vermeidbar sind. Zu Beginn war auch zu klären, wem (der wiss. Begleitung, dem Management) wofür (inhaltlich, personell) in welcher Weise (formell, informell) die Leitung im Verbundprojekt zukam. Auch dafür wurde in den Verbänden verschiedene Lösungen gefunden, die in den Beiträgen der einzelnen wissenschaftlichen Begleitungen in diesem Band deutlich werden.

Im Rückblick erscheint gerade die Notwendigkeit zur ständigen Rollen- und Funktionsvergewisserung dem Forschungsansatz und dem Prozesscharakter des Gegenstands zu entsprechen. Vorschnelle Setzungen hätten eher den Rückzug auf Vorgaben gestützt als das Erschließen bisher nicht ausgeübter Rollen.

Die dabei entstandenen Arbeitsbeziehungen lassen sich in weiten Teilen kennzeichnen durch Teilautonomie, Dezentralität, Eigenverantwortung und Initiative, Partizipation, Flexibilität, Transparenz, Partnerschaftlichkeit und Unvoreingenommenheit und damit als gemeinsamer Lernprozess, der Kompetenzentwicklung ermöglichte.

Die Einbeziehung der Lernenden gelang themen- und zeitabhängig nur in einigen Projektverbänden, so dass die in der Architektur der Gestaltungsprojekte vorgesehene ideale Akteursbeteiligung modifiziert realisiert wurde.

Jeder reflektierte bezogen auf seine Handlungsräume selbst seine Ergebnisse und konnte die anderen Beteiligten (primär die zu beiden Seiten angrenzenden Akteurs-ebenen) als Reflexionsunterstützung für Fremdreflexion und weiteres Feedback in Fachdiskussionen mit Projektexternen nutzen.

Besonderer Wert wurde im Projektverbund auf die Prozessdarstellungen der Beteiligten, auf Selbst- und Fremdreflexion und die damit verbundene Projektevaluation gelegt, so dass alle Beteiligten Teilprojekte und wissenschaftlichen Begleitungen ihre Projektverläufe und die eingesetzten Vorgehensweisen und Methoden dokumentierten.

Mit dieser Architektur der Gestaltungsprojekte hat das Bereichsmanagement zum Ausbau von Netzwerken unterschiedlicher Akteure aus Wissenschaft und Praxis, verschiedener Einrichtungen und Disziplinen beigetragen. Jedes Verbundprojekt war ein eigenverantwortlicher, relativ autonomer, dezentraler Verbund, ein eigenes Netzwerk, das wiederum mit den anderen Verbundprojekten des Programmbereichs LiWE besonders über das Bereichsmanagement, aber auch den Fachbeirat und bilaterale Arbeitskontakte verbunden war, um Synergien zwischen den gewonnenen Erkenntnissen herzustellen und neue Projektthemen zu erkennen. Dafür hat das Bereichsmanagement in den Arbeitstreffen (Verbundtreffen, Treffen aller wissenschaftlichen Begleiteams, Fachbeiratssitzungen) über die Projektverläufe und Ergebnisse der anderen Verbände und Programmbereiche berichtet, damit Kontakte hergestellt und gemeinsame Workshops und Tagungen (sowie ihre Vorbereitung) als Lernanlass konzipiert.

Mit dieser Architektur wurden didaktisch-methodisch auch Räume für soziale Erfindungen (Sozialforschung) gestaltet, die gleichzeitig gleichberechtigte und partnerschaftliche Reflexionsräume zur produktiven Auseinandersetzung zwischen praktischen Entwicklungsaufgaben und theoretischen Erklärungsversuchen waren und so Forschen und Gestalten strukturell (über die Bereitstellung von Strukturen) näher verknüpften. Damit verbindet die Arbeit des Bereichsmanagements den Aufbau von Strukturen auf der Projektverbundebene mit dem Aufbau einer Organisationsstruktur für Weiterbildungsforschung (Strukturaufbau und Vernetzungsfunktion des Programmbereichsmanagements als Gestaltungsfunktion).

In der Anlage und Architektur der Gestaltungsprojekte wird somit auch der Versuch einer speziellen Form sozialwissenschaftlicher Forschung erkennbar, die vielleicht als reflexive, diskursive, intervenierende, praxismitgestaltende, handlungsorientierte Bildungsforschung bezeichnet werden könnte und deren Chancen

und Grenzen gerade in gesellschaftlichen Transformationsprozessen (wie hier zur kompetenzförderlichen Lernkultur) noch genauer auszuloten sind.

2.3 Prinzipien der Zusammenarbeit

Die Prinzipien der Zusammenarbeit in den Gestaltungsprojekten der Weiterbildungspraxis entsprechen dem Gegenstand kompetenzförderliche Lernkultur, gelten auch für die daraus für institutionalisierte Weiterbildung abgeleiteten Schwerpunktthemen Organisations- und Personalentwicklung, Lernkonzepte und Lerndienstleistungen, stimmen mit den Prinzipien des Forschungsansatzes Handlungsforschung/reflexiver Praxisforschung überein und werden im jeweiligen Handlungs- und Reflexionsraum (Programmmanagement, wissenschaftliche Begleitung, Lernbegleiter, Weiterbildungseinrichtungen) jeweils speziell realisiert.

Wesentlich für das Gelingen der Gestaltungsprojekte und damit des Programms sind die gelebten Beziehungen zwischen den Beteiligten – ihre kognitive, kommunikative und strukturelle Sozialität – ihre Forschungs- und Lernkultur.

Für das Programmbereichsmanagement bedeutete das, eigene Antworten im Variieren der Architektur für LiWE-Gestaltungsprojekte, im Anbieten von Kommunikations- und Reflexionsräumen, im Erschließen der miteinander konkurrierenden Arbeitsprinzipien und Funktionen zu finden. Damit ist das Programmmanagement ein aktives Element in der Struktur des Gestaltungsprojektes in seinem Bestreben, Erkenntnisgewinn zu fördern.

Mit diesem Ziel wurden zu Programmbeginn Prinzipien der Zusammenarbeit (aus einem Selbstverständnis heraus) formuliert, die im Sinne von Grundsatz, Regel, Richtschnur, handlungsorientierende Leitlinien ständige Vergewisserung erfordern. Im LiWE Zusammenhang wurden Prinzipien der Zusammenarbeit als Bezeichnung für etwas Grundlegendes, jeweils situativ im selbstorganisierten Handeln Auszugestaltendes (Gestaltungstätigkeit) diskutiert und erschlossen.

Als Prinzipien der Zusammenarbeit für alle Beteiligten (Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen, Innovationsberater, wissenschaftliche Begleiter, Projektkoordinatoren) in den Gestaltungsprojekten wurden formuliert:

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

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

Diese allgemeinen Orientierungen für die Zusammenarbeit in den LiWE-Gestaltungsprojekten wurden in allen Auftaktveranstaltungen der Verbundprojekte benannt. Inwiefern sie die Zusammenarbeit orientieren konnten, wie ernst oder aktiv sie für die Zusammenarbeit erschlossen wurden und in welcher Form sie kontraktiert wurden, war in den einzelnen Verbänden unterschiedlich – sowohl abhängig von den Themen als auch von den handelnden Personen. Darin wird auch die im Programmrahmen mögliche und praktizierte Flexibilität und Dynamik deutlich. Dahinter liegt ein weiterer Grundsatz des Programms, der in Pluralität besteht und sich in der Vielzahl beschrittener Wege, eingesetzter Methoden und genutzter Erklärungsansätze realisiert.

Wirksam wurden die Prinzipien auch als Prüfkriterium/Maßstab für das Realisieren der Programmatik und wirkten damit als Selbstanspruch – auch des Bereichsmanagements.

Im Management eines bildungspolitisch motivierten Forschungs- und Gestaltungsvorhabens sind damit angelegte mögliche Interessenkonstellationen, Konfliktlinien und Potenziale zu klären. Das kann mit unterschiedlichen eigenen Handlungsstrategien der Managenden verbunden sein, die z. B. von pragmatischen bis bekehrend beweisenden Handlungsstilen reichen und auch eigene Forschungsinteressen und Karriereziele aufnehmen können. Dabei ist die persönliche Strategie für das Managementhandeln mit den „objektiv“ formulierten Arbeitsaufgaben (Funktion/

Rolle) in der Organisation (Programmträger BMBF/Beauftragter ABWF/mit Projekt QUEM) verbunden.

Inwiefern diese Prinzipien auch miteinander konkurrierten, wurde besonders in der prozessbegleitenden Reflexion des Managements deutlich (s. Verbundtreffen).

Die Zusammenarbeit mit den Verbundprojekten und ihren wissenschaftlichen Begleitungen versuchte das Bereichsmanagement als Lerngelegenheit von- und miteinander zu gestalten. Das gelang umso besser, wenn sich jeder als Beteiligter in einem gemeinsamen Such- und Lernprozess verstand, sich und andere in Frage stellte, so dass sich in diesem Prozess eine entsprechende Arbeits- und Forschungskultur ausprägen konnte.

Lernerfahrungen des Managements bestehen darin, dass trotz der gemeinsamen Handlungsforschungsansätze und der darin aufgehobenen Prämissen nicht vorausgesetzt werden kann, dass diese Prämissen vorhanden sind, sondern dass sie nur gemeinsam in längerfristigen Prozessen gezielt hergestellt werden können.

Auch für die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitungsteams der LiWE-Verbünde waren Prozesse der Vertrauensbildung und Gruppendynamik zu bedenken und zu handhaben, ähnlich denen innerhalb der Verbundprojekte. Die wissenschaftlichen Begleitungen sahen ihre Einstiegsaufgabe im Herstellen der Arbeitsfähigkeit ihres Verbundes und im Erlangen eines gewissen Maßes an Sicherheit für ihr eigenes wissenschaftliches Begleitdesign, bevor sie sich mit den anderen wissenschaftlichen Begleitungen des Programmbereichs über Probleme, Hindernisse und Gemeinsamkeiten austauschen konnten. Auch innerhalb einer überschaubaren Szene/scientific community sind Konkurrenzen zu bedenken, die versucht wurden, in gemeinsamer Aufgabenlösung produktiv zu machen – z. B. in Form der hier vorliegenden Publikation.

Gerade in der Anfangsphase war es nützlich, Zweifel und Unsicherheit an den unbekanntem Ansätzen z. B. der Verbundarchitektur offenzulegen und so eigene Suchprozesse auch des Managements, der wissenschaftlichen Begleitungen und der Berater von Teilprojekten beim Finden sinnvoller Funktionen durch Reflexion der Beteiligten zu befördern.

Es könnte aber auch so etwas wie eine Regel gelten, wonach die erlangte relative Sicherheit im eigenen Handlungsraum Voraussetzung für sicheres Agieren in anderen Räumen ist.

Natürlich gab es auch für Berater der Teilprojekte, die wissenschaftlichen Begleitungen und das Bereichsmanagement die Möglichkeit, ihre Begleitdesigns zu mo-

difizieren und eigene Varianten für die Teamstruktur z. B. der wissenschaftlichen Begleitung zu finden.¹⁰

Die Anfangsphase war gekennzeichnet durch Unsicherheiten auf allen Ebenen der Beteiligten – von den Bildungseinrichtungen der Teilprojekte über die Lernprozessbegleiter und die wissenschaftlichen Begleiteams einschließlich des Managements. Das Offenlegen dieser Unsicherheiten war eine gute Grundlage für koproductive und gemeinsame Lernprozesse aller am Programm Beteiligter.

Davon ausgehend, dass mit der wachsenden Kontextabhängigkeit des Wissens die Bedeutung der Praxisexpertise für das Generieren neuen Wissens zunimmt, wurde jedem Beteiligten seine Expertise zugebilligt, akzeptiert und wertgeschätzt.

Auch wenn von Bootz schon 1999 formuliert wurde, dass „die Gestaltung (Führung) solch komplexer Prozesse der Potenzialentwicklung und -nutzung für eine Weiterbildungsforschung in und mit Netzwerken ... ein Forschungsmanagement (benötigt), das von seinem Anspruch Management und wissenschaftliches Arbeiten in besonderer Weise miteinander verbindet“, so sind damit in der Realisierung Probleme verbunden. Sie lassen sich besonders deutlich an der Interpretation der Evaluationsaufgabe und der fachlichen Expertise des Bereichsmanagements zeigen.

Die fachliche Expertise des Programmbereichsmanagements leitet sich aus der Programmatik, dem Verständnis von Selbstorganisation und aus der Beruflichkeit ab und bildet den Hintergrund für die oben beschriebenen Tätigkeiten und Aufgaben wie:

- initiieren von Projekten, forschungs- und bildungspolitisch strategisches Arbeiten,
- gestalten, beraten, forschen, Prozesse begleiten, evaluieren,
- orientieren, führen,
- vernetzen, Synergien herstellen,
- organisieren, koordinieren, konzipieren (von Veranstaltungen und Publikationen),
- Transparenz herstellen (von Arbeits- und Entscheidungsstrukturen),
- systematisieren, synthetisieren (inhaltliche Verknüpfungen herstellen, neue Fragestellungen ableiten, generieren), analysieren, aufbereiten von Ergebnissen, referieren, darstellen,
- begutachten, beobachten, beurteilen/bewerten, kontrollieren, modifizieren,
- informieren, moderieren, diskutieren, Konfliktmediation.

¹⁰ Varianten wissenschaftlicher Begleitung: Einzelperson mit selbst geschaffener kollegialer Beratungsstruktur außerhalb des Projekts, in einem WIB-Team Mitglieder aus verschiedenen Organisationen, Hauptansprechpartner in einer Organisation ergänzt um Vor-Ort-Berater ...

Bei der hier angestrebten interdisziplinären und transdisziplinären Praxisforschung kann davon ausgegangen werden, dass die Managenden nicht die Expertise für das Programm haben können, denn die Programmatik gibt eine ergebnisoffene Orientierung für den Entwicklungsprozess des Gegenstands kompetenzförderliche Lernkultur¹¹ vor, noch Experten in den einzelnen Disziplinen und Spezialgebiete der Beteiligten sein können. Hier gilt eher eine geteilte Expertise, die sich aus dem Forschungs- und Entwicklungsprozess der Praxisprojekte ableitet. Das Management des Programmbereichs kann auch nicht als Generalist gelten, der einen gewissen Kenntnisstand aus jedem der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen hat.

Für das Management des Programmbereichs ist ein sowohl allgemeines als auch spezifisches Meta-Wissen erforderlich (Pffnner/Stadelmann 1994). Zum Allgemeinen gehört die Kenntnis von Management-Prinzipien (Motivieren, Ziele setzen, Führen, Kontrollieren), das jedoch in das zu entwickelnde spezialisierte Sonderwissen zu integrieren wäre. Es könnte Orientierungen und Konzepte darüber umfassen, wie die verschiedenen Beteiligten (Praktiker, Wissenschaftler, Politiker der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen, Politikbereiche und Praxisbereiche) zur Kooperation veranlasst werden können¹² und wäre im Programmverlauf zu erproben, zu klären und zu erweitern. Dafür ist das Bereichsmanagement einerseits Experte eigener Praxis, die durch das Feedback der Beteiligten in einer Meta-Kommunikation relativiert wird.

Kognitive Bewältigungsstrategien im Berufsalltag und deren Heuristik müssen beachten, dass viele Prinzipien und Problembereiche des klassischen Managements auch im Feld der Wissensarbeit relevant bleiben. Aus der fehlenden Expertise und aus der Fokussierung auf Kommunikation und ideelle Leistungen können sich Führungsprobleme neu stellen. In der mit der postindustriellen Gesellschaft (Bell 1975, S. 168) verbundenen neuen Qualität der Arbeitsbeziehungen, in der Kommunikation zentral ist, entstehen neue Interdependenzen. Miteinander reden ist nicht identisch mit einander verstehen, wodurch von den Führungskräften die Moderation von Verständigungsprozessen gefordert wird.¹³ Es ist neu zu klären, wer wen wozu führen soll. Auch die Beraterkollegen können sich untereinander und ihre wissen-

11 Für „Kompetenzförderliche Lernkultur“ boten Erpenbeck (2000) theoretische Kulturdimensionen und Kirchhöfer (2004) begriffliche Grundlagen zum Programm an.

12 Mögliche Kooperationsanlässe sind z. B. die Verständigung über die in der Programmatik als sinnvoll angesehene Aufgabe der selbstorganisierten Unterstützung von Veränderungen in WBE, über kompetenzförderliche Lernkultur, über Werte und Einstellungen (ideell), der Erhalt von Fördergeldern (finanziell) oder das Erstellen von Produkten wie Publikationen (materiell), in denen Konzeptionen, Leistungsangebote und Tagungsergebnisse dargestellt werden.

13 Howaldt 2003, S. 249, benennt als zentrale Anforderung an Projektmanagement: „die unterschiedlichen Sichtweisen, Sprachen und Wissensbestände in angemessener Weise aufeinander zu beziehen und produktiv zu machen“, verschiedene Erwartungshaltungen zu verzahnen.

schaftliche Begleitung führen und ein Verweigern der Führungsrolle kann der zu erlernenden Problemlösung (Selbstorganisationsfähigkeit) angemessen sein.

In solche Interdependenzen sind Wissensarbeiter und Wissensexperten (Piffner/Stadelmann 1994 – sehen im „Wissensexperten eine neue Gattung von Managern“) eingebettet. Sie sind darum bemüht, dass andere von ihrer Arbeit Gebrauch machen und benötigen dazu spezielles Wissen darüber, wie ihre Arbeit für andere nutzbar zu machen ist. So hat die Arbeit im Programm und mit den Projektverbänden die Reflexion eigener Managementkonzepte und -methoden verstärkt und weiterentwickelt. Zur Expertise des Bereichsmanagements gehört auch, mit verschiedenen Mitteln situationsabhängig umgehen zu können.

Mit der akzeptierten Expertise jedes Beteiligten/der Autonomie und Kompetenz der Spezialisten und der Inkompetenz der Außenwelt sind das Problem der Leistungskontrolle und -beurteilung von Wissensarbeitern (Zeiträume und Messbarkeit) verbunden, die ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Verantwortung erfordern, was im Management des Programmbereichs LiWE und für die genutzten Instrumentarien und Kriterien zu beachten war.

Aus dem Entwicklungscharakter und mit der Erfindungsräume öffnenden Anlage der Gestaltungsprojekte/Projektverbände/Entwicklungsaufgaben sind genaue Ergebnisse nicht vorhersagbar. Durch das Gestalten in den Suchprozessen werden die Räume, in denen gehandelt wird, emergent verändert, so dass die Komplexität dieser Veränderungen theoretisch nicht als beherrschbar zu denken ist, praktisch aber (im Gestalten der Räume) beherrscht wird. Damit sind Modifizierungen im Projektverlauf normal und üblich. Jeder Projektprozess ist ein selbstverantwortetes Wagnis. Die wesentlichen Veränderungen z. B. der Haltungen, Einstellungen, Werte vollziehen sich in kleinen Schritten über mindestens mittlere Zeiträume. Soziale Innovationen sind nicht eindimensional und nicht direkt beherrschbar. Das erfordert auch, geeignete Evaluationsverfahren und Transfer von Erkenntnissen entsprechend zu denken.

Ergebnisse wurden auf verschiedenen Ebenen erzielt – der Ebene der Teilprojekte, ihrer Lernbegleiter, der Wissenschaft, der Forschungsmethodologie und dem Programmmanagement verbunden mit einer Kompetenzentwicklung aller Beteiligten innerhalb einer organisatorisch vernetzten dialogischen Prozessgestaltung. Damit ist eine differenzierte Evaluation permanent und am Ende der Projekt- und Programmlaufzeit mit mehrdimensionalen Erfolgskriterien notwendig. Die Ergebnisse werden mit verschiedenen Schwerpunkten von Beteiligten in ihre Praxisfelder weitergetragen und weiterverarbeitet. Oft werden Kooperationserfahrungen mitgenommen und Beziehungen auch nach der Förderzeit intensiviert, so dass Synergien aus verschiedenen Potenzialen fortbestehen.

In den Teilprojekten sind es oft neue Lerndienstleistungen, Lernkonzepte, Arbeitsformen, Organisationsstrukturen, Leitbilder, Unternehmenskulturen, Haltungen und Wertorientierungen der Mitglieder einer Weiterbildungseinrichtung und Professionalisierungen (Lernberater, Lernprozessbegleiter), also eher outcome als output orientierte Ergebnisse¹⁴, von denen vieles nach dem Ende der öffentlichen Förderung erhalten bleibt, weil es in der Kultur der Organisation, der Gruppe, der Region gewachsen ist. Erfolg heißt in diesen Projekten, dass es in der Praxis funktioniert, erklärt werden kann, wie es funktioniert, dass es nützlich für die Lösung aktueller und künftiger Probleme ist (Weingart 1997 – „Hauptfrage ist, wird es funktionieren und nicht, ist es wahr oder valide.“). Die in den LiWE-Projekten erzielten Ergebnisse bestätigen, dass dieses variable, flexible und differenzierte Vorgehen für die Beteiligten nützlich war.

„Diese komplexen, iterativen und immer Rückschlag bedrohten Prozesse der allmählichen Veränderung von Praktiken und Routinen gilt es, mit all ihren Blockaden, Potenzialen und rekursiven Schleifen kontextsensibel zu analysieren und zu handhaben.“ (Göbel 2001, S. 39) Die Ergebnisse sind fallbezogen entstanden in jeweils konkreten Situationen/Kontexten, sie sind exemplarisch und ihre Verallgemeinerung ist trotz der Nutzung vor allem qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden und der Verbindung von Alltags- und wissenschaftlichen Theorie problematisch, denn dieses Wissen wird in Anwendungskontexte eingebunden, in Netzwerken erzeugt und folgt nicht der Logik von Wissenschaftsdisziplinen, sondern ist problemorientiert. Wissensproduktion und Evaluation finden in Anwendungskontexten statt und beziehen sich auf sie – im Programm ist es die Untersuchung der aktiv mitveränderten Lernkultur im Weiterbildungssystem bezogen auf ihre Kompetenzförderlichkeit.

Aus den Anwendungskontexten erwachsen neue Qualitätsanforderungen an gute Forschung, in denen disziplinäres peer review an Bedeutung verliert¹⁵, sich aber an wissenschaftlichen Paradigmen orientierte Gruppierungen bilden.

Die in der Weiterbildungspraxis entwickelten und erprobten Instrumentarien und Konzepte sind somit von Nachnutzern nicht 1:1 zu übernehmen, sondern den jeweils spezifischen Handlungskontexten entsprechend anzupassen, zu verändern und so neu zu erschließen. Innovationstransfer ist dadurch als „Neukonstruktion“ und Herstellen von Anschlussfähigkeit des Neuen an das Bisherige zu denken,

14 Sie unterstützen die Verbreitung des Programmziels und die Systemmodernisierung über Transfer, indem sie Mainstream-Akteure überzeugen können, dass und wie es funktioniert und so die Erfüllung des gesellschaftlichen Modernisierungsauftrags verbessern.

15 Peer-Review-Verfahren wissenschaftsinterner Evaluation verlieren an Bedeutung für Handlungsforschung. Selbstevaluation wird als wirkungsvollste Form bewertet. (Stahl 2005, S. 244)

nicht als Konsumtion sondern mit Prosumtion, in der Weiterentwickler mentale Modelle verändern. Dazu wären intermediäre Institutionen als Beratungs- und Stützangebot förderlich.

Für solche Prozesse des Erschließens bieten sich die vorliegenden Lösungsvarianten an, indem die gleichen Selbstorganisation förderlichen Herangehensweisen, konstruktivistischen Methoden und professionellen Strukturen herangezogen werden, wie sie in den Projektlösungen erprobt wurden.

Zum Aufbau geeigneter Stützstrukturen haben die Projekte des Programms und der Programmträger mit seinem Netzwerk beigetragen, zum Erhalt dieser Potenziale ist politischer Wille unverzichtbar, der die Grenze des Programmmanagements überschreitet. Lösungen sind auch verschiedene Programme übergreifend, im Sinne einer Infrastruktur für Forschung zum Lernen denkbar.

Damit wird die Programmzielsetzung wieder als Teil der Gesellschaftsgestaltung in eine gesellschaftliche Interventionsstrategie zurück gebettet und liefert für die Arbeitsschwerpunkte im Programm und das Herstellen von Synergien zwischen den Programmteilen, -verbänden und Projekten den übergreifenden analytischen Bezugspunkt/Auswertungsaspekt/Kontrollparameter. Solche praxisgestaltenden Forschungs- und Entwicklungsprogramme können als Alternative für die Umsetzung und Prüfung bildungspolitischer Leitlinien und Rahmenziele in die Bildungspraxis, als Revisionsinstrument bildungspolitischer Vorstellungen dienen. Ihr Kern sind Prozesse, in denen sich z. B. Einstellungen der Beteiligten verändern und in denen auch Produkte wie Konzepte, Instrumente, Lerndienstleistungen, Fall- und Prozessdarstellungen, Datenbanken, Leitfäden und Handreichungen entstehen können.

Die Erfolgs- und Ergebniskontrolle des Programms benötigt somit Kriterien und Verfahren, die ebenso prozessbezogen wie das Programm und sein Gegenstand selbst sind (Dehnbostel 2005, S. 25).¹⁶

Orientierung bieten zentrale Prinzipien qualitativer Forschung (Lamnek 1988, S. 21–29), in denen Prämissen von Handlungsforschung aufgehoben sind:

¹⁶ Dehnbostel benennt Gütekriterien, an denen der Forschungsprozess zu messen ist wie Intersubjektivität, kommunikative Validierung, Authentizität, Triangulation und Adäquatheit, die abhängig vom Forschungsansatz, Handlungsfeld und Gegenstand zu wählen sind (bezieht sich auf Pätzold 1995, Moser 1995, Steinke 1999). Siehe auch Standards der DegEVAL: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Genauigkeit, Fairness. Aspekte für Modellversuche: Offenheit, Mehrperspektivität der Beteiligten erfassen, Kommunikation, Objektivität (nicht qualitativ herstellbar), komplexe Realität widerspiegeln, Multiinstrumentalität, pädagogische und wissenschaftliche Kompetenz, prozessual entwickelnde Analyse

- „Grundhaltung der Offenheit (explorative Felderkundung, keine Hypothesenbildung ex ante)
- Forschung als Kommunikation und Interaktion (Kooperationsbeziehung, Transparenz)
- Prozesscharakter von Gegenstand und Forschung (Prozesshaftigkeit der Konstruktion von Deutungs- und Handlungsmustern, Involviertheit als konstitutiver Bestandteil)
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse (kontextgebundene Bedeutungen, Zirkularität)
- Explikation (Offenlegung sichert Nachvollziehbarkeit der Interpretation und die Intersubjektivität der Forschungsergebnisse) sowie
- Flexibilität und Elastizität des Verfahrens.“ (Schemme 2005, S. 302).

Sie können ergänzt werden um

- das Generieren von Neuem für die Praxis und Wissenschaft
- „die Professionalität der Prozessgestaltung
- den Nutzen des Outputs und Outcomes für alle Beteiligten sowie
- erzielte Resonanzen bis zu Systemwirkungen.“ (Schemme 2005, S. 303)

In Entwicklungsprozessen ist Wiederholbarkeit (als klassisches Kriterium für Wissenschaftlichkeit) in der Regel nicht leistbar und auch nicht notwendig, weil identische Ausgangsbedingungen nicht existieren oder wieder hergestellt werden können. Daher ist es wichtig, alle für den Veränderungsprozess bedeutsamen Informationen, Interpretationen, Selbst- und Fremdrelexionen zu dokumentieren und offenzulegen. Daraus können sukzessive abstraktere Konzepte abgeleitet werden, die die Entwicklung adäquater eigener Konzepte unterstützen.

Erkenntnisgewinn erfolgt im Anwendungskontext; Entstehungs- und Verwendungskontext des Wissens sind nicht getrennt¹⁷, das Wissen der verschiedenen Beteiligten kann aber auf unterschiedliche Praxen/Kontexte bezogen sein. So können Projektmitarbeiter anderes Wissen als ihre wissenschaftlichen Begleiter in den gemeinsamen koproduktiven Arbeitsprozessen generieren.

Die zeitnahe Dokumentation und Offenlegung des Projektverlaufs mit intersubjektiv überprüfbaren, nachvollziehbaren Handlungen und Vorgehensweisen, Begründungen der Annahmen zu Zusammenhängen zwischen Kontextbedingungen,

¹⁷ Forschungsmethodologisch waren Entstehungs- und Verwendungskontext des Wissens nicht getrennt, räumlich-organisatorisch fanden diese Arbeitsbeziehungen oft in Form der Verbundtreffen in der beteiligten Bildungseinrichtungen statt, an denen auch Mitarbeiter der jeweiligen Einrichtung teilnehmen konnten. Diese Gruppensituationen sind eher von direktem Projekthandeln entlastet, zeitlich, räumlich und prozessual distanziert.

Intervention und Wirkungen/Folgen/Veränderungen (materiell und immateriell, z. B. auch von Werten, Einstellungen) aus der Perspektive verschiedener Beteiligter ist daher ein wesentliches Gütekriterium für Handlungsforschung.

Der Gefahr der Singularität von Ergebnissen und damit ihrer begrenzten Wirksamkeit wurde sowohl durch den Bezug auf die Programmatik kompetenzförderlicher Lernkultur als auch durch die weite Formulierung von Schwerpunktthemen begegnet, die breit angelegte, komplexe Fragestellungen mit mehreren, nicht trennscharf voneinander abgrenzbaren innovativen Aspekten in umfassenden Kontexten (in verschiedenen Bildungseinrichtungen an mehreren Orten) behandelten. Die gebündelte Reflexion mehrerer Teilprojekte in der LiWE-Projektverbundarchitektur und mehrerer Projektverbünde (z. B. den regelmäßigen Treffen aller wissenschaftlichen Begleiteams) und in Ansätzen auch über Programmbereiche und Programme hinweg trug zur Verallgemeinerung der Ergebnisse in Konzepten¹⁸ sowie zur Begriffs- und Theoriebildung bei. Weil der Forschungsgegenstand innovativ und damit ein exploratives Vorgehen verbunden ist, kann es noch keine Theorien geben, die Kriterien für den Erfolg des Programms oder der Projekte sein können. Theorien entstehen erst retrospektiv und damit erfolgt dann auch erst die Indikatorenbildung. Allgemeine Erfolgskriterien auf Programmebene können im Beitrag zur Erprobung der Programmatik und in der Revision oder Neukonzipierung bildungspolitischer Vorstellungen gesehen werden. (Schemme 2005, S. 299 f.)

Zur Abstraktion können vergleichende Synopsen der Teilprojekte, Fälle kollegial interpretiert, und als Interpretationsangebote der wissenschaftlichen Begleitung und Rückspiegelungen der Teilprojektpartner (= responsiv; kommunikative Validierung, Triangulation) beigetragen. In erster Linie sind es die Beteiligten selbst, die zur Abstraktion (Verallgemeinerung) der Projektergebnisse beitragen, indem die Singularität (Kontextabhängigkeit des Falls¹⁹) der Projekterfahrung durch Bezug zur allgemeinen Alltagspraxis de-kontextualisiert (antizipiert, relativiert, überwunden, aufgehoben) und der Praxis wieder angeboten wird (rekontextualisiert). Das könnte eine Schnittstelle zwischen akademischer und angewandter Forschung sein, aber die immer noch starke disziplinäre Ausrichtung erschwert die Akzeptanz von Handlungsforschungsergebnissen durch Universitäten²⁰ und eine

18 Im Programmbereich LiWE entstand das Konzept „Kompetenzförderliche Lerngestaltung“ und das Konzept der Lernberatung wurde zur „Prozessbegleitenden Lernberatung“ weiter entwickelt. Vgl. die Beiträge von Fischer und Klein in diesem Heft.

19 Generelles (z. B. in Konzepten) von Singulärem zu unterscheiden, gibt den Teilprojekten allgemeine Bedeutung.

20 Mit den knapper werdenden Forschungsmitteln drängen auch Universitäten in das Feld der Begleitforschung und Evaluation von Programmen. Dehnbostel konstatiert für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen heute einen Anteil von über 50 Prozent private Institutionen. (Dehnbostel 2005, S. 20)

neue Qualität in der Überwindung disziplinärer Orientierungen könnte eher durch außeruniversitäre Forschungsorganisationen gefördert werden, deren Forschungsgebiete neu zu formieren wären.²¹ Handlungsforschungsansätze haben wegen der Subjektbeteiligung und Selbstreflexion der Beteiligten den Vorteil hoher ökologischer Validität und wegen dieser Kontextspezifik den vermeintlichen Nachteil geringer Allgemeingültigkeit, der über das Herstellen von Intersubjektivität relativiert werden kann.

Das LiWE-Bereichsmanagement agiert ebenso wie die Akteure in den anderen Handlungsräumen kontextualisiert situativ, bezogen auf seinen primären Handlungsraum, indem tiefe Falldarstellung (der Teilprojekte und wissenschaftlichen Begleitungen) mit der Breite des Themas verbunden werden (systematisches Programmbereichsmanagement der Themen) und programmübergreifende Bezüge zum Weiterbildungsalltag und zu verschiedenen Fachdiskursen hergestellt werden. Damit zielt das Programmbereichsmanagement auf die Optimierung der Entwicklungen über die Gestaltung förderlicher Interaktions- und Reflexionsmöglichkeiten. Es kann dazu beitragen, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse anzuregen, der Entwicklung zu assistieren, der Komplexität des Gegenstands entsprechende trans- und interdisziplinäre Koproduktionsprozesse zu verbinden und mit Erkenntnissen auf die öffentliche Weiterbildungsdebatte einzuwirken.

In koproduktiven Arbeits-, Lern- und Forschungsprozessen (in der Reflexivität, im beruflichen Gespräch) kann geteiltes Wissen und jeweils spezifisches Wissen der Akteure entstehen. Die Partizipation vieler Akteure führt zur Mischung von Rollen und zum Verwischen der Grenzen zwischen Praxis und Wissenschaft (zumal viele Akteure im Programm selbst hohe Bildungsabschlüsse besitzen und wissenschaftliches Arbeiten und die Nutzung entsprechender Methoden gewohnt sind).

Dieser wechselseitige, kooperative Prozess verbindet Kreieren und Evaluieren, Gestalten und Forschen und wurde durch die Projektarchitektur näher zusammen gebracht. Heterogenes, implizites Wissen wurde expliziert und damit reflexiv Innovationen nach dem kommunikativen Paradigma gewonnen. Dieser Art der Wissensproduktion entspricht ein reflexiver Forschungstyp mit geeigneten Instrumenten und neuen Organisationsformen. Forschung in sozialen Entwicklungsprozessen könnte sich als eigenständiger Forschungstyp entwickeln.

Die Forderung nach Professionalisierung der wissenschaftlichen Begleitung, der Begleitforschung und Evaluation von politisch motivierten Programmen (beson-

²¹ Fricke greift Beispiele aus Schweden und Norwegen auf, in denen strukturelle Transfersicherung z. B. durch regionale Entwicklungsagenturen und Universitäten geleistet wird. (Fricke 2005, S. 46)

ders in den Bereichen Arbeit, Wirtschaft, Soziales, Bildung und Ökologie) wurde in letzter Zeit verstärkt diskutiert (Holz/Schemme 2005, Franz u. a. 2003, Jutzi/Wollert 2003). Darin sind auch erste Ansätze zur Verbindung mit den jeweiligen Programmen vor allem ihrer Evaluation zu finden.

3 Fazit

Das Management solcher Forschungs- und Entwicklungsprogramme kommt kaum in den Blick und noch seltener sind Selbstreflexionen über die Handlungsweisen, Annahmen und Selbstverständnisse des Programmmanagements zu finden. Der vorliegende Beitrag stellt einen ersten, noch sehr begrenzten Versuch in dieser Richtung dar, der zur Diskussion anregen und auf die Notwendigkeit der Professionalisierung auch dieses Aufgabenbereichs hinweisen möchte.

Fricke stellt an die Programmadministrationen die Frage, „wie sie sich an Lern- und Entwicklungsprozessen beteiligen wollen und können, um sich aus der Situation zu befreien, Innovationen zu verlangen und zu fördern, selbst aber kaum Gelegenheit dazu haben, sich an Entwicklungsprozessen zu beteiligen und daraus zu lernen.“ (Fricke 2005, S. 49). Die Deskription ausgewählter, wesentlicher Aspekte des Managementhandels aus der Innensicht eines Programmbereichs versuchte zu zeigen, dass es im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und der Organisation QUEM/ABWF möglich war, im Prozessverlauf aus dem eigenen Handeln und dem Feedback der Beteiligten zu lernen und professionelle Kompetenzen in diesem besonderen Arbeitsbereich zu entwickeln.

Das LiWE-Programmmanagement begreift sich als begleitend und unterstützend in der Wissensgewinnung für und mit der Weiterbildungspraxis, der Wissenschaft und der (Weiter-/Lern)Bildungspolitik. Es begibt sich in einen eigenen Handlungsraum der Forschungs- und Projektverbundpraxis. In dieser Art von Programmmanagement wird deutlich, dass Selbstorganisation als Prämisse gemeinsamer Lernprozesse angesehen wird und sich auf die Suche nach neuen, zeitgemäßen, flexiblen Strukturmodellen für Wissensproduktion begeben wurde. Der Anspruch bestand darin, dazu beizutragen, Handlungsforschung in einer Qualität zu organisieren, die Forschung für Wissenschaft, Praxis und Politik nützlich gestaltet.

Aufmerksamkeit erlangt damit die Verbindung von Wissenschaftsverständnis, Forschungsgegenstand, Forschungskonzeptionen und Forschungsorganisation.

Die Praxis des Programmbereichs LiWE belegt, dass Selbstorganisation einen qualitativ anspruchsvollen organisationalen Rahmen voraussetzt, benötigt und schafft. In gleicher Weise ist das Generieren neuen Wissens ein voraussetzungs-

ler forschungs(methodologisch), -methodisch und -organisatorisch zu managender Prozess. Aus ihrem praktischen Gestaltungsprozess leitet das Programmmanagement LiWE Elemente eines selbstorganisativen Programmmanagements²² ab:

- *Ermöglichungsräume öffnen*: Organisieren von flexiblen, prozess- und gegenstandsorientierten Freiräumen (Reflexions-, Kommunikations-, Interaktionsräumen) für selbstorganisatives Suchen und Finden nicht vorher bestimmbarer Lösungen (Wissen) von Problemen der Weiterbildungspraxis und damit unterstützen und optimieren der Programmprozesse.
- *Passung fördern* zwischen Programmanliegen, Forschungsgegenstand und Forschungsansatz mit dem Programmmanagement.
- *Kontextabhängigkeit des Wissens akzeptieren*: Wissenschaftsverständnis, das von einer wachsenden Kontextabhängigkeit des Wissens ausgeht und einen koproduktiven Forschungs- und Lernprozess gleichberechtigter Praktiker und Wissenschaftler fördert, Alltags- und wissenschaftliches Wissen in permanenten Reflexionsschleifen zwischen Gestalten und Forschen verbindet, Kopplung verschiedener Handlungs- und Reflexionsebenen, alle sind mit verschiedenen Anteilen gestaltend, beratend und forschend tätig, Forschung wird als aktive Intervention in Gesellschaftsgestaltung angesehen. Der Kontextabhängigkeit des Wissens entsprechend ist die Entwicklung von Gütekriterien für sozialwissenschaftliche Forschung in Entwicklungsprozessen zu initiieren.
- *Selbstähnlichkeit realisieren*: Zur Kompatibilität zwischen Einzelprojekten/Projektverbänden und dem Programmziel selbstähnlicher Teilprojekte (jedes Teilprojekt verfolgt selbständig das Gesamtziel und hebt es in sich auf) beitragen (durch Vergewisserung Orientierung anbieten, Feedback, Aushandlung, prozessorientierte Zielpräzisierung, Initiieren von Reflexions- und Rückkopplungsprozessen, übergeordnete Programminteressen vertreten); Kontrolle trägt zur Übereinstimmung von gesellschaftlichem Programmziel und dynamischer, selbstverantwortlicher Zielbestimmung in den Teilprojekten bei.
- *Selbstverständnis entwickeln*: Beteiligte stellen sich und andere in Frage, sind offen für die Expertise anderer, akzeptieren und wertschätzen sie, lassen sich auf Neues, Unbekanntes ein. Das bildet die Grundlage für Vertrauen und partizipative Koproduktionsprozesse, Lernen/Forschen ist ein sozialer Prozess, belegt die Notwendigkeit des Aushandelns einer gemeinsamen Entwicklungsaufgabe.
- *Selbstanspruch praktizieren*: Selbstanspruch, die Grundsätze des Programms im eigenen (Programmmanagement)-Handeln zu realisieren d. h.

²² Dieses Programmereichsmanagement ist SOL-kompatibel, weil es sich selbst den Ansprüchen der Selbstorganisation stellt.

auch, das Programmmanagement entwickelt sich im Programmverlauf selbstorganisiert weiter.

- *Synergie herstellen*: Initiieren von Synergien zwischen den Themenschwerpunkten (Projektverbänden) im Programmbereich LiWE zu den anderen Bereichen und zum Fachdiskurs auf der Basis von Spezialisierung/Konzentration und Arbeitsteilung/Differenzerfahrung.

Literatur

Arndt, K. u. a.: Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“. In: Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-report 90. Berlin 2005, S. 13–20

Bammé, A.: Science Wars. Frankfurt a. M. 2004

Bell, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1975

Bootz, I.: Weiterbildungsforschung in Netzwerken. In: Lernen im sozialem Umfeld. Zwischenbericht zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report 59. Berlin 1999, S. 9–21

Dehnbostel, P.: Begleitforschung von Modellversuchen im Kontext von Verwendungsforschung und Transferorientierung. In: Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn 2005, S. 17–30

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

Felt, U.; Nowotny, H.; Taschwer, K.: Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Reihe Campus Studium, Bd. 1086, Frankfurt a. Main 1995

Franz, H.-W. u. a. (Hrsg.): Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin 2003

Fricke, W.: Sozialwissenschaftler in Entwicklungsprozessen. Zur Funktion „wissenschaftlicher Begleitung“ in Modellversuchen aus Sicht eines Aktionsforschers. In: Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn 2005, S. 40–51

Fretschner, R.; Hilbert, J.: Theorie und Praxis der Aktivierung: Ein pragmatisches Konzept für die anwendungsorientierte Forschung. In: Rehfeld, D.: Arbeiten an der

Quadratur des Kreises. Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, 2004, S. 113–134

Funtowicz, S.; Ravetz, J.: The Emergence of Post-Normal Science. In: Schomberg, R. von (Hrsg.): Science, Politics and Morality. Dordrecht 1993, S. 85–123

Funtowicz, S.; Ravetz, J.: Post-Normal Science. Science and Governance under Conditions of Complexity. In: Decker, M. (Hrsg.): Interdisciplinarity in Technology Assessment. Implementation and its Chances and Limits. Berlin 2001, S. 15–24

Gibbons, M. u. a.: The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London 1994

Göbel, M.: Beratung der Beratung für ökologische Modernisierung. In: Heinz, W. R.; Kotthoff, H.; Peter, G. (Hrsg.): Beratung ohne Forschung – Forschung ohne Beratung? Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik. Münster 2001, S. 39

Hack, L.: „Ich hab da eine Theorie“ oder Neue Fokussierung von Kontexten und Kompetenzen. In: Bender, G. (Hrsg.): Neue Formen der Wissenserzeugung, Frankfurt 2001, S. 23–56

Howaldt, J.: Sozialwissenschaftliche Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Von der Notwendigkeit der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis. In: Franz, H.-W. u. a. (Hrsg.): Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin 2003, S. 239–256

Jutzi, K.; Wöllert, K.: Erfahrungen und Probleme mit Handlungsforschung am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung intermediärer Agenturen. In: Brödel, R. u. a. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Dokumentation und vertiefende Analysen einer Forschungstagung. Münster 2003

Kilpert, H.; Latniak, E.; Schmidt-Dilcher, J.: Der Spagat zwischen Forschung und Beratung/Gestaltung: Überlegungen zu einer forschungsstrategischen Verortung des IAT. In: Institut Arbeit und Technik, Jahrbuch 1999/2000, Bremen 2000, S. 306–318

Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004

Kremer, H.-H.: Implementation didaktischer Innovationen – Erkenntnisgewinnung im Anwendungskontext. In: ZBW, Beiheft 16, Stuttgart 2001, S. 42–56

Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1987/1989

- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band I, Methodologie, München/Weinheim 1988, S. 21–29
- Latniak, E.; Wilkesmann, U.: Anwendungsorientierte Sozialforschung. Ansatzpunkte zu ihrer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung. In: Soziologie 1, 2005, S. 65–82
- Moser, H.: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau 1995
- Naschold, F.: Focus Produktion – Industriesoziologie in Perspektive. In: SOFI-Mitteilungen, 1998, Heft 25, S. 22
- Pätzold, G.: Ansprüche an die pädagogische Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen. In: Benteler, P. u. a.: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 45–70
- Pfiffner, M.; Stadelmann, P.: Expertenwissen von Wissensexperten. In: Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994, S. 147–153
- Ploghaus, G.: Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche. In: Berufsausbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). 30, 2, 2001, S. 12–17
- Romme, A.G.L.: Making a Difference. Organization as Design. Organization Science. 14, 2003, S. 558–573
- Schemme, D.: Profil und Professionalisierung wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen. In: Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn 2005, S. 293–307
- Stahl, Th.: Wissenschaftliche Begleitung und Innovationstransfer. In: Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn 2005, S. 231–262
- Steinke, I.: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. München 1999
- Weingart, P.: From „Finalization“ to „Mode2“: old wine in new bottles? Social Science Information 36, 1997, S. 591–613

Zur Konstruktion von Wissen auf der Basis subjektiver Theorien

„Ohne ein gewisses Verständnis für mentale Modelle kann es ... kein Engagement für die Wahrheit geben. ... Die Bewusstmachung von mentalen Modellen ist also notwendig, damit wir eine gewisse Bescheidenheit, ein gewisses Mitgefühl entwickeln – zumindest Mitgefühl füreinander – und damit erkennen, dass wir in gewisser Weise tatsächlich in verschiedenen Welten leben.“
Peter M. Senge

Der Beitrag beschreibt aus der Position einer wissenschaftlichen Begleitung die Entdeckung, (Weiter-)Entwicklung und Selbstanwendung eines spezifischen methodischen Ansatzes zur Gestaltung gemeinsamer Arbeit in Projektverbänden. Als Basis werden anhand eines konkreten Gestaltungsprojekts dessen Ausgangskonzeption und konzeptionelle Projektergebnisse dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird der Prozess der Konstruktion gemeinsamen Wissens retrospektiv in einem Beobachtungsprozess zweiter Ordnung analysiert und theoretisch verortet. Die Konstruktion von Wissen im Projektverbund *„Neue Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“* wird dabei als Prozess kommunikativer Validierung auf der Basis subjektiver Theorien beschrieben.

1 Ausgangspunkt: Das Projekt Mitarbeiterentwicklung

Im Mittelpunkt des Projektverbands 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? Angenommen wurde, dass die Mitarbeiter durch die Reflexion eigener Lernerfahrungen zu Mittlern für neue Lernformen und Multiplikatoren einer kompetenzbasierten Lernkultur werden können.

„Dazu arbeiten drei Teilprojekte mit jeweils eigenen konkreten Entwicklungsaufgaben (Fischer 2003). Sie eröffnen ein Spektrum verschiedener Lerngelegenheiten und Lernanlässe, die für die Entwicklung professioneller Kompetenzen im

Berufsalltag in Bildungseinrichtungen erschlossen werden. Dabei sind die Entwicklungsaufgaben der Teilprojekte ebenso wie die Bildungseinrichtungen selbst bewusst unterschiedlich ausgewählt worden, um vor dem Hintergrund pluraler Prozesse vielfältige Formen selbstorganisierten Lernens entdecken und entwickeln zu können. In jedem Teilprojekt steht einer Weiterbildungseinrichtung eine Lernbegleitung zur Seite. Diese unterstützt den Entwicklungsprozess in den Weiterbildungseinrichtungen, v. a. durch vielfältige Möglichkeiten der Reflexion. Zur Projektkonstruktion gehört darüber hinaus eine wissenschaftliche Begleitung, die wiederum für die Lernbegleitung den Reflexionsrahmen eröffnet, Input leistet, Interventionen setzt und begleitet sowie die Einbindung des Projektverbunds in das Programm verfolgt.“ (Aulerich/Fischer 2004, S. 7)

Teilprojekt 1: Frauen Computer Zentrum Berlin mit der Lernbegleitung KOBRA Berlin

Die Entwicklungsaufgabe umfasste einen durch Mitarbeiterentwicklung initiierten organisationalen Lernprozess zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung (i. F. Schicke 2004, S. 16 f.).

„Die Geschäftsführerin hatte bei der Projektbeantragung folgende Anliegen:

Die Ausgestaltung von selbstgesteuertem Lernen und E-Learning in den Fortbildungen soll von den Mitarbeiterinnen selbst mit externer Unterstützung entwickelt werden – wie genau und mit welchen Ergebnissen wurde von ihr nicht vorgegeben.

In das Projekt sollen alle Mitarbeiterinnen des FCZB einbezogen werden, auch wenn E-Learning und selbstgesteuertes Lernen bei Projektbeginn nicht direkt in die Aufgabenbereiche aller Mitarbeiterinnen fielen. Es wurde angenommen, dass alle Funktionsbereiche von E-Learning und selbstgesteuertem Lernen betroffen sein werden und dass es grundsätzlich wichtig ist, dass auch die Mitarbeiterinnen in der Verwaltung die Entwicklungen im Fortbildungsbereich gut kennen.

Das selbstreflexive Lernen der Mitarbeiterinnen soll eine Rolle spielen – schließlich gehört es schon zur Kultur des FCZB.

Aus Sicht der Beratungseinrichtung KOBRA galt es zu überlegen, wie die von der Programmausschreibung in Aussicht gestellte Lernbegleitung dem Anliegen des FCZB am besten nutzen kann. Drei Überlegungen standen dabei im Vordergrund:

Die Mitarbeiterinnen lernen das selbstorganisierte Lernen, indem sie es selbst praktizieren und sich in diesem Lernprozess selbst reflektieren.

Lernbegleitung ist dann für die Mitarbeiterinnen unterstützend, wenn die gesamte Organisation im Blick der Beratung ist. Das individuelle Lernen der Mitarbeiterinnen kann in der Organisation wirksamer werden, wenn sich das FCZB auch als Organisation selbst beobachtet und veränderungsbereit ist.¹

Es müssen im Projektverlauf Lösungen gefunden werden, wie das für die Entwicklung von E-Learning erforderliche Expertenwissen in das FCZB eingeführt werden kann.“

Teilprojekt 2: IMT Akademie für Technik und Wirtschaft AG Dresden mit der Lernbegleitung AOC-Gruppe Berlin

Die Entwicklungsaufgabe hieß: Mitarbeiter(innen) und Management lernen in ihrer Organisation und im Team, Innovation und Veränderung erfolgreich zu gestalten. Folgende vier Ziele zum Lernkulturwandel und zum selbstorganisierten Lernen standen im Vordergrund (i. F. Keiser 2004, S. 56 f.):

- „nachhaltige Entwicklung einer selbstgesteuerten und selbstreflexiven Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter(innen) entsprechend der veränderter Anforderungen des Markts,
- Ablauf- und Prozessoptimierung im Weiterbildungsprozess sowie in der Produktentwicklung,
- Verbesserung der Interaktionsgestaltung im Weiterbildungsprozess zwischen allen Beteiligten,
- kunden-/teilnehmerorientierte Weiterbildungsgestaltung (z. B. teilnehmerorientierte Didaktik; veränderte Rollengestaltung; Produktentwicklung).

Aus diesen Zielstellungen wurden neue Anforderungen an Weiterbildner(innen) abgeleitet, die Gegenstand bzw. Aufgabe der Projektarbeit sein sollten:

- Entwicklung eines neuen Verständnisses zum kontinuierlichen, selbstorganisierten Lernen aller Beteiligten im Weiterbildungsprozess,
- weg vom instruktivistischen „schulischen“ Rollenverständnis der Lehrenden wie Lernenden, hin zu konstruktivistischen Konzepten für Lernen und damit zu einer stärkeren Individualisierung und Differenzierung von Lehr- und Lernprozessen,

¹ Der Projekttitel bei der Beantragung bringt dieses Anliegen zum Ausdruck: „Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK-Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des FrauenComputerZentrumBerlin“.

- Einbindung entwicklungs- und prozessbezogener Lernformen und Lernwege und Einsatz interaktiver Lehr- und Lernmethoden,
- handlungsorientierte Umsetzung von Lerninhalten und eine realitätsnahe Abbildung und Einbindung der Arbeitswelt im Weiterbildungsprozess,
- Einbindung und Nutzung von Arbeits-, Lebenserfahrungen und vorhandenen Kompetenzen der Lernenden, Entwicklung von Bewertungsverfahren von Kompetenzen,
- Befähigung zum Einsatz von multi-medialen Lösungen im Lern- bzw. Selbstlernprozess für Lehrende und Lernende gleichsam,
- Entwicklung von modular aufgebauten Bildungsprogrammen.“

Teilprojekt 3: Schulzentrum/Akademie Silberburg Stuttgart mit der Lernbegleitung Universität Kassel FB Erziehungswissenschaft

Entwicklungsaufgabe war der „Weg zum Kompetenzzentrum für selbstorganisiertes und kooperatives Lernen“. Ziele waren

- „die Erarbeitung von neuen Lernfeldern auf dem Hintergrund eines bestehenden Curriculums und einer damit verbundenen neuen Lernkultur: Weg von einem traditionellen Fächerkanon hin zu einer neuen Lernkultur, die weitgehend der späteren realen Arbeitsplatzsituation entspricht“ (Hinz 2005, S. 100),
- betroffene Dozenten und die Schulleitung zu Beteiligten machen,
- Förderung der Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenzen,
- den „überwiegenden Teil des Unterrichts an der Fachschule für Sozialpädagogik und an der Akademie (...) über ein Schuljahr hindurch in entsprechenden Lernfeldern durch selbstgesteuertes Lernen“ (Hinz 2005, S. 100) zu praktizieren.

Dies erforderte, „die Auszubildenden im Laufe ihrer Aus- und Weiterbildung anzuleiten, wie sie sowohl in der Aus- und Weiterbildungsstätte als auch an ihrem späteren Arbeitsplatz alleine und in Teams kompetent lernen können. Sie werden zu Experten ihres eigenen Lernens. Dies hat zur Folge, dass die Lernprozesse selbst zum Gegenstand der Ausbildung werden müssen.“ (Hinz 2005, S. 101)

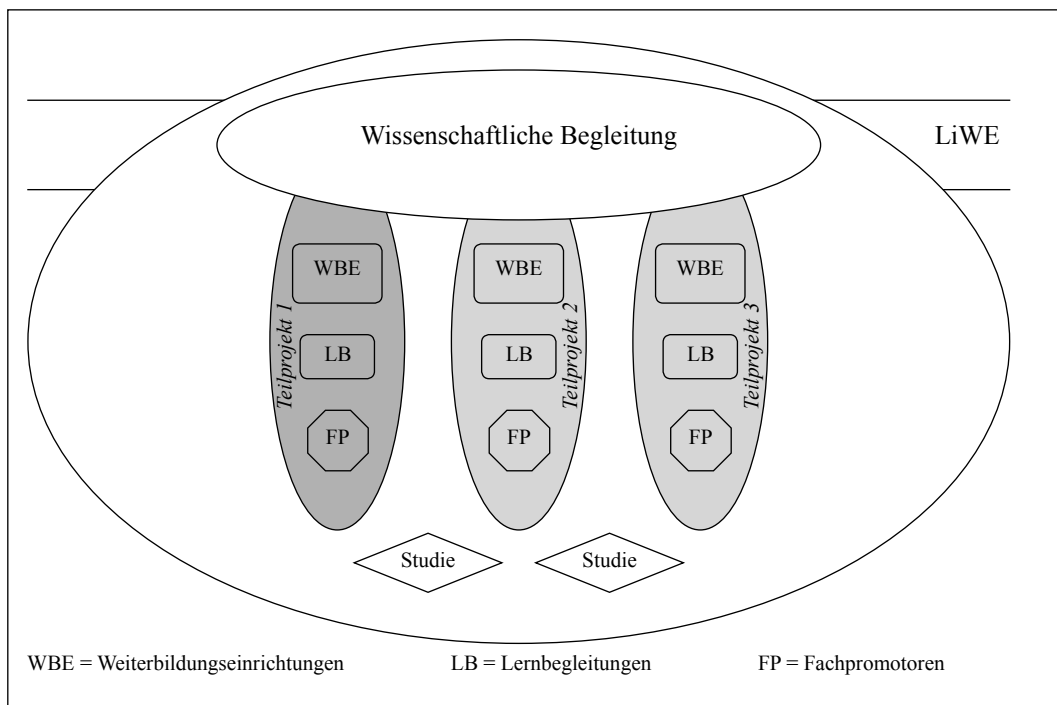
Wissenschaftliche Begleitung AOC-Gruppe Berlin

Die wissenschaftliche Begleitung verfolgte die Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen sich selbst entwickeln, wenn sie den Anforderungen des lebenslangen und selbstorganisierten Lernens gerecht werden wollen. Dabei konnte sie auf Vorerfahrungen aus der Begleitung und Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen

in der Wirtschaft zurückgreifen. Die Weiterbildungseinrichtungen dieses Modellprojekts standen vor der Aufgabe, in ihren Organisationen eine solche Lernkultur zu entwickeln, die es den Projektmanagern und Dozenten ermöglicht, ihre Kompetenzen selbstorganisiert zu entwickeln. Dazu erhielten sie Unterstützung durch die Personalentwickler/Lernbegleiter und die wissenschaftliche Begleitung. Im „Dreieck“ von Weiterbildungseinrichtungen, Personalentwickler/Lernbegleiter und wissenschaftlicher Begleitung wurden Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt, gefördert, beobachtet und evaluiert (vgl. Abbildung).

Abbildung

Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ (Aulerich u. a. 2004, S. 8)



2 Das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ als Ergebnis des Projekts

Projektergebnisse liegen auf verschiedenen Ebenen vor: In den Bildungseinrichtungen wurden neue Lösungen und Modelle für selbstorganisiertes Lernen erprobt, entwickelt und organisational umgesetzt. Im FrauenComputerZentrum-Berlin wurde eine ausdifferenzierte und vernetzte Selbstlernpraxis entwickelt und produktorientiert in einem Selbst-Lern-Zentrum IT umgesetzt. Bei IMT entstanden Lernwerkstätten als Zentren von Kompetenzentwicklung. Das Schulzentrum Silberburg erarbeitete auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für SOL und kooperatives Lernen den Beratungsansatz EPOS (Burow/Hinz 2005) und setzte ihn in neue Lerndienstleistungen um.

In der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Lernbegleitern sind in den Teilprojekten Beratungskonzepte entwickelt, überprüft, modifiziert und in der Beratungspraxis realisiert worden. Im Projektverbund ist das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ (Aulerich u. a. 2004, Fischer/Duell 2003) entstanden. Anhand dieses Konzepts betrachten wir in diesem Beitrag retrospektiv den Prozess der Konstruktion von Wissen im Projektverbund. Das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ bildet den Ausgangspunkt für diese Betrachtung; darum wird an dieser Stelle ein Auszug wiedergegeben (Aulerich u. a. 2004, S. 130–136):

These 1: Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen ist ein ergebnis-offener Prozess.

Ergebnisoffenheit meint nicht Ziellosigkeit; im Gegenteil: Den Arbeitsraum zur Gestaltung von SOL bildet eine authentische Entwicklungsaufgabe der Bildungseinrichtung. Ergebnisoffenheit meint:

- Offenheit für die Eigendynamik des Systems,
- die Fähigkeit, Unerwartetes wahrzunehmen und darin neue Handlungsoptionen zu erkennen,
- Suchbewegungen der Akteure zu ermöglichen und zuzulassen,
- Möglichkeitsräume des Handelns zu entwerfen,
- Irritation als Quelle neuer Handlungsmöglichkeiten zu verstehen.

Sich auf Ergebnisoffenheit einzulassen und damit SOL zu ermöglichen, bedeutet gleichzeitig zu akzeptieren und wertzuschätzen, dass etwas geschieht, und sich von der Vorstellung zu lösen, dies müsste immer linear, kausal und planbar sein. Im Zulassen, in der Nutzung und methodisch unterstützten Initiierung nicht kausalen, nicht linearen, nicht (nur) rationalen selbstorganisierten Lernens sehen wir Merkmale der im Projektverbund erprobten besonderen Form einer in authentische Ar-

beitsaufgaben integrierten und damit kompetenzorientierten Personalentwicklung. Die Orientierung auf das Erleben von Lernprozessen und Lernwirkungen schließt dabei die motivational-emotionale Seite des Lernens stark mit ein. Dazu sind professionell geförderte Reflexionsprozesse notwendig, die zum Bewusstwerden der Lernprozesse und Lernkompetenz beitragen.

Wesentliche Elemente einer so verstandenen Personalentwicklung sind:

- authentische Entwicklungsaufgaben und kommunikative Verständigung zu ihrer Lernhaltigkeit,
- organisationsinterne Promotoren: Geschäftsführungen und Mitarbeiter,
- Lernbegleitung von ergebnisoffenen Entwicklungsaufgaben,
- ganzheitliche Wirkungen im System der Organisation,
- eine von SOL getragene Lernkultur.

These 2: Authentische Entwicklungsaufgaben werden als Lerngelegenheiten gestaltet.

Die Entwicklungsaufgaben konstituieren Anforderungen und geben dem SOL Stellenwert und einen spezifischen Sinn. Sie stellen damit einen komplexen Lernanlass dar. Die authentischen Arbeitsaufgaben sind nicht statisch, sondern werden in einem kommunikativen Entwicklungsprozess permanent neu (re-)definiert und kontraktiert. Die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gestalteten Arbeitsformen werden von den Beteiligten miteinander geklärt und vereinbart. Dies geschieht durch die Schaffung konkreter Arbeits- und Lernarrangements, die organisations- und aufgabenspezifisch sind. Für das Zulassen von Freiräumen in der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben sind in erster Linie Führungskräfte verantwortlich.

Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben erfolgt durch SOL ermöglichende Methoden, beispielsweise durch die Konstruktion eines Kreativen Feldes. Das Bewusstwerden der Lernhaltigkeit der Arbeits- und Entwicklungsaufgaben geschieht in den Bildungseinrichtungen über Formen der Meta-Kommunikation. So wird gewährleistet, dass individuelle Lernerfahrungen transferierbar und darüber organisationswirksam werden können. Dies manifestiert sich in neuen Arbeitsformen und Strukturen, Produkten und letztlich in einer veränderten Arbeits- und Lernkultur.

These 3: Organisationsinterne Promotoren schaffen Lernmöglichkeiten.

Selbstorganisiert lernen können per se nur die Akteure selbst. Dies darf jedoch nicht dazu verführen, Lernende mit dem Lernen allein zu lassen. Neben einer authentischen Entwicklungsaufgabe sind interne Promotoren von entscheidender Bedeutung. Führungskräfte und Mitarbeiter wirken dabei als Macht- und Fachpromotoren.

Führungskräfte schaffen grundsätzlich und prozesshaft den Möglichkeitsraum für die Entwicklung selbstorganisierter Lernformen. Damit sind sie „Schlüsselfiguren“ für die Ermöglichung, Begleitung und Würdigung von Mitarbeiterlernen.

SOL aktiviert Mitarbeiter und setzt aktivierte Mitarbeiter voraus.

SOL-basierte Personalentwicklung kann nicht für die Mitarbeiter gestaltet werden, sondern nur mit ihnen und durch sie. Selbstorganisiertes Lernen kann man nicht „vermitteln“; es entwickelt sich, wenn beteiligte Mitarbeiter durch das Erleben neuer Lernformen aktiv werden. Diese Lernformen gilt es zu initiieren und zu arrangieren. All diesen Formen ist gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden teilen.

SOL ist biographieorientiert. Die Berufsbiographien werden als Ressource für die Vielfalt möglicher Lösungen und Lösungswege für Lernen bewusst genutzt. SOL braucht das „In-Frage-Stellen“ ebenso wie das „Sich-in-Frage-Stellen“. Suchprozesse, die vielfältiges Denken erlauben und herausfordern, führen zu verschiedenen möglichen Realisierungsvorstellungen und diese wiederum erzeugen vielfältige Perspektiven.

These 4: Lernbegleitung fördert das Bewusstwerden von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung.

Selbstorganisiertes Lernen im Fokus der Personalentwicklung braucht ebenso – aber wohl andere – Unterstützung als instruktivistisch angelegte Lernformen. Die Art der Lernunterstützung kann verschieden sein. Lernbegleitung besteht im Wesentlichen darin, Arbeitende/Lernende bei der Lösung konkreter ergebnisoffener Arbeitsaufgaben professionell zu begleiten, indem die dabei stattfindenden Lernprozesse bewusst gemacht und gefördert werden. Dafür sind Lernbegleiter als externe Promotoren geeignet, die fachliche Expertise mitbringen und die Prozessgestaltung managen.

Lernbegleiter handeln auf der Basis von Akzeptanz und Vertrauen in den Entwicklungsprozess. Sie unterstützen das selbstorganisierte Lernen durch Reflexion und Feedback, schaffen durch das Aufbrechen von Routinen Irritationen als neue Lernanlässe und liefern spezielles methodisches Know-how. Sie fungieren als Spiegelflächen für Lernende.

Eine wichtige Aufgabe der Lernbegleiter ist es, Erwartungen zu enttäuschen; das meint v. a. die immer wieder aufflackernden Erwartungen, dass die richtige Lösung von außen kommt und vermittelt wird.

Lernbegleiter schaffen und unterstützen zudem in den Bildungseinrichtungen eine Fehlerkultur, die Fehler als Lernanlässe betrachtet. Damit ermöglichen sie ein Probehandeln und unterstützen ein Klima, in dem Alternativen entwickelt und erprobt werden können.

Durch ihre Interventionen ermöglichen sie einen Perspektivenwechsel. Lernbegleiter achten darauf, dass Lernen als offener Prozess gestaltet wird, der zirkulär, vernetzt und iterativ verläuft anstatt geradlinig, kausal und sequentiell.

Ein Merkmal für die Akzeptanz selbstorganisierten Lernens von Mitarbeitern und Führungskräften ist, dass sie keine „Kochrezepte“ von außen mehr erwarten, sondern die Bereitschaft entwickeln, selbst nach Lösungen zu suchen. An diesen Umschlagpunkten, wo sich Haltung und Bereitschaft ändern, erfolgt der Übergang von einer anfänglich meist dominierenden Außensteuerung bzw. „Von-oben-Steuerung“ der Projekte zu einer Selbstorganisation des Lernens durch die sich Beteiligten.

These 5: Selbstorganisiertes Lösen von Entwicklungsaufgaben wirkt ganzheitlich im System der Organisation.

Wenn Mitarbeiter selbstorganisiert Entwicklungsaufgaben lösen, bleibt es nicht bei Personalentwicklung. Die Chance von SOL besteht in der Ganzheitlichkeit des Lernens; SOL ist aber auch ein Risiko: Man kann es nicht (kaum) wieder stoppen. Das Erleben von Lernerfolg kann dazu motivieren, das Risiko des Veränderungslernens einzugehen. SOL entfaltet seine Wirkmächtigkeit nur im Zusammenhang von Personal- und Organisationsentwicklung. Selbstorganisiertes Lernen anhand einer authentischen Entwicklungsaufgabe braucht einerseits organisationale Unterstützungsbedingungen und führt andererseits zu Wirkungen nicht nur bei den lernenden Individuen, sondern in Strukturen und Prozessen der Organisation.

Unabhängig davon, unter welchem Fokus man einen Entwicklungsprozess beginnt – sei es aus der Organisationsentwicklung, sei es aus der Personalentwicklung heraus –, befindet sich stets das System als Ganzes in Veränderung. Die neuen Arbeits- und Lernformen, die in den Bildungseinrichtungen entstanden sind, können nur wirksam werden, wenn sie organisational eingebunden werden.

Die Resultate selbstorganisierten Lernens kommen in der Organisation zum Tragen: als neue Produkte, Leitbilder, Leistungsangebote und auch in Gestalt von Mitarbeitern mit spezifischen Kompetenzen für SOL. Dazu gehört, dass das Wissen, das aus dem eigenen Erleben selbstorganisierten Lernens entstanden ist, explizit und transparent gemacht wird. In der Praxis reicht dies von der Umsetzung in Arbeitsmaterialien, Konzepten, Vereinbarungen und Abläufen bis hin zum Aufbau von Wissensmanagementsystemen in den Bildungseinrichtungen.

Dies erfordert sowohl eine entsprechende Positionierung der Geschäftsleitungen als auch unterschiedlich weit reichende strukturelle Veränderungen. Damit wird zur nachhaltigen Verbreitung von SOL beigetragen.

These 6: SOL ist dann wirkungsmächtig, wenn es als Lernkultur gelebt und nicht nur als Methodensammlung gedacht wird.

SOL ist Konzept und Methode. SOL ist eine Lernkultur.

Die Ausgangsvermutung unseres Projektverbundes bestand darin, eigenständige typische SOL-Methoden zu finden. Im Projektverlauf wurde deutlich, dass die eingesetzten Methoden zum großen Teil nicht neu waren. Spezifisch jedoch war die Art und Weise, der gestaltete „Rahmen“, das Arrangement, in dem sie eingesetzt wurden. Erkennbar wurde, dass es einerseits SOL-geeignete, konstruktivistisch angelegte Methoden und Vorgehensweisen sein müssen, die die Selbstlernkompetenz stärken, dass das Entscheidende jedoch der Rahmen ihres Einsatzes ist. Im Zentrum dieser Kompetenzentwicklung steht ein „selbstorganisiertes, reflexives Lernhandeln“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

Den Erkenntnisfortschritt sehen wir darin, dass SOL-basierte Personalentwicklung und Ansätze von neuen Organisations- und Lernkulturen entstanden, indem authentische Entwicklungsaufgaben der Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen, meist bereits bekannten Methoden in spezifischer Art und Weise bearbeitet worden sind. Diese Art und Weise ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Prozessorientierung: Personalentwicklung erfolgt selbstreflexiv im Kontext individueller und organisationaler Veränderungen.
- Beteiligungsorientierung: Authentische Entwicklungsaufgaben geben der Personalentwicklung Sinn und Ziel.
- Verantwortungsteilung von Lehrenden und Lernenden: SOL benötigt und schafft neue Interaktionen.
- Reflexivität des Lernens: Personalentwicklung unter Berücksichtigung von SOL erfolgt in Lernschleifen, in die Lernende, Lehrende und Lernbegleiter einbezogen sind.
- SOL ist ein sozialer Prozess. Er findet in Gruppenzusammenhängen statt.
- SOL erschließt in besonderem Maße ganzheitlich Fähigkeiten und Erfahrungen der bisherigen Berufsbiographie.
- SOL hat verschiedenste Erscheinungsformen. SOL erscheint gleichzeitig in verschiedenen Methoden und Kulturen bei verschiedenen Beteiligten.

These 7: Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lerngestaltung gelingt mit einem ganzheitlichen PE-Ansatz.

Personalentwicklung in dieser Konfiguration von authentischen Entwicklungsaufgaben, Promotoren, Lernbegleitung, systemischer Verankerung in der Organisation und Einbettung in eine SOL-basierte Lernkultur stellt einen eigenständigen Ansatz zur Professionalisierung von Weiterbildnern dar. Die in einer Art Selbstexperiment erworbenen Erfahrungen der Weiterbildner mit SOL und Wirkungen von SOL finden – reflexiv kommuniziert und methodisch aufbereitet – Eingang in eigenes Bildungshandeln. Damit werden die der Kompetenzentwicklung originär innewohnenden Potenziale des Erwerbs und der aufgabenbezogenen Anwendung personaler, aktivitätsbezogener, fachlich-methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen (Erpenbeck) für diese Art der Personalentwicklung erschlossen. Daher sprechen wir von kompetenzorientierter Personalentwicklung.

Mittels der so erfahrenen Personalentwicklung können Weiterbildner auf einer nächsten Wirkungsebene ihre Funktionen erweitern, indem sie diese spezifische Art der Lernbegleitung von Entwicklungsaufgaben mit anderen Lernenden selbst praktizieren. Die individuellen Erfahrungen, die Weiterbildner mit dem selbstorganisierten Lernen machen, tragen so dazu bei, Weiterbildung zu individualisieren. Auf diese Weise professionalisieren sie eigenaktiv ihre Tätigkeit. Die retrospektiv gewonnenen subjektiven Lernerfahrungen werden für den Transfer in weitere Aufgabenfelder aufbereitet. Sie werden dadurch zu einem originären Teil der Lerndienstleistung, die die Bildungseinrichtungen erbringen.

Personalentwicklung mittels von Selbstorganisation geprägter Lernkulturen wird über „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ (Fischer/Duell 2003) realisiert. Sie hat zum Ziel, Handlungskompetenzen in Bezug auf das Lernen – in erster Linie das selbstorganisierte Lernen – zu entwickeln. Wenn „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ mit Handlungsprinzipien und Methoden Lernprozesse so gestalten kann, dass die Lernenden Selbstlernkompetenzen entwickeln und gleichzeitig die Lernumgebung durch die lernenden Akteure weiterentwickelt wird, dann ist „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ ein Konzept zur Herausbildung einer innovationsförderlichen Lernkultur und damit einer weiterentwickelten Form von Personalentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

3 Zum Prozess der Konstruktion: Wie ist das Wissen entstanden?

Die im Projektverbund gemeinsam von allen Beteiligten in ihren verschiedenen Rollen (externer Lernbegleiter, Führungskraft, wissenschaftliche Begleitung, Programmmanagement) erarbeiteten Thesen reflektieren wir im Folgenden in ihrem Entstehungsprozess. Dies geschieht mit dem Ziel, die Spezifik der Arbeitsweise im Projektverbund zu reflektieren, zu charakterisieren und theoretisch zu verorten.

3.1 Ein Meilenstein im Projektverbund: Umschlag in der Ergebnisentwicklung

Nach der Ausgangslage, die mit den Anträgen der Beteiligten des Projektverbunds konstruiert wurde, war ein „klassisches“, den Rollenverständnissen angepasstes Arbeiten im Projektverbund zu erwarten. Das bedeutete, dass die Lernbegleiter ihre Rolle als Berater der Bildungseinrichtungen sowie die damit verbundenen Aufgaben der Information und Sicherung der Transparenz zur wissenschaftlichen Begleitung und zum Programmmanagement wahrnehmen. Die wissenschaftliche Begleitung war darauf eingestellt, die in den Teilprojekten verlaufenden Prozesse zu begleiten, zu moderieren und zu unterstützen sowie die erzielten Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs zu verorten.

Im Verlauf des Projekts kam es bald zu ersten Irritationen. Sie äußerten sich in (anfangs nicht kommunizierten) Erwartungsdifferenzen der Projektbeteiligten an das Rollenverhalten der jeweils anderen Rollenträger. Dies betraf sowohl die Erwartungen an das eigene Handeln („Ich als Lernbegleiter“) als auch an das Handeln anderer („Sie als wissenschaftliche Begleitung“). Aufbauend auf den jeweiligen bisherigen Erfahrungen der Projektbeteiligten mit derartigen Projektverbänden dominierte unausgesprochen und gleichermaßen scheinbar geteilt ein Verständnis von Rollenzuschreibungen, Verantwortlichkeiten und Handlungsrahmen jedes Rollenträgers, das mit fortschreitender Projektlaufzeit zu Irritationen führte. Diese Irritationen hatten ihre Quelle zum einen in einem stark inhaltlich involvierten Programmmanagement, das Prozesse und Ergebnisse zwischen den verschiedenen Projektverbänden stark verkoppelte und sich selbst sowohl mit der wissenschaftlichen Begleitung als auch mit den Lernbegleitern in einem Prozess permanenter reflexiver Kommunikation verstand.

Dazu kam, dass der Gegenstand des Projekts – Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen – den Projektverbund vor die Herausforderung der Selbst-

anwendung stellte. Über selbstorganisiertes Lernen zu reden, forderte geradezu die Möglichkeiten heraus, dies auch selbst zu praktizieren. Die Arbeitstreffen des Projektverbunds wurden von den Beteiligten zunehmend danach bewertet, wie innovativ sie für jeden Einzelnen waren. Dabei kristallisierte sich neben dem Austausch von (Teil-)Projekterfahrungen ein immer stärkeres, vom Programmmanagement forciertes und unterstütztes Interesse an der Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen und Konzepte heraus.

Weitere Ursachen der Irritationen sehen wir in einer offenen, gleichberechtigt agierenden, partizipativ handelnden wissenschaftlichen Begleitung, die nicht den Anspruch auf Alleinvertretung für ein relevantes Theoriegefüge verfolgte, sowie in Lernbegleitern, die ihre Tätigkeit nicht allein im praktischen Handeln als Berater von Bildungseinrichtungen verstanden, sondern darüber hinaus fähig, interessiert und bereit waren, ihre Prozesse und Ergebnisse reflexiv zu kommunizieren und im Kreis des Projektverbunds, d. h. mit den Vertretern des Programmmanagements, der wissenschaftlichen Begleitung und im Kreis aller Lernbegleiter, gemeinsam zu diskutieren.

Die Irritationen bargen gleichzeitig Ressourcen für eine qualitativ andere, nicht einseitig an tradierten Rollenerwartungen orientierten Arbeitsweise. Im Projektverlauf wurden sie in einem schleifenartigen Prozess immer wieder neu zum Anlass, die unterschiedlichen Erwartungen zu kommunizieren und so zu einem offen miteinander ausgehandelten Verständnis gemeinsamer Arbeit zu gelangen.

Die genannten Sachverhalte führten dazu, dass die wissenschaftliche Begleitung ihr konzeptionelles Vorgehen umstellte und entwickelte. Aus heutiger Sicht – nach Abschluss des Projekts im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung² – geschah dies in vier Phasen:

- Phase 1: Unreflektierte „schleichende“ Veränderung im Projektvollzug. Diese Phase war gekennzeichnet durch den Übergang vom eher „klassischen“ Modell von Analyse und Rückmeldung zu anfangs unstrukturierter, offener, gemeinsam und gleichberechtigt vollzogener Betrachtung und Deutung der Projektprozesse im Kreis von Lernbegleitern, Programmmanagement und wissenschaftlicher Begleitung.
- Phase 2: Aus dieser gelebten Praxis heraus entwickelte sich in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit ein methodisches Vorgehen, das darauf ausgerichtet war, bewusst und strukturiert Räume zu schaffen und die Diskussion zu öffnen. Anlass dafür war die Arbeit an einer geplanten Publikation.

2 Bei einer Beobachtung zweiter Ordnung handelt es sich um die Beobachtung der Beobachter. In dieser Betrachtung geht die wissenschaftliche Begleitung auf Distanz zu ihrem eigenen Handeln und betrachtet den Projektverbund als System aus einer Beobachterperspektive, quasi von „außen“.

Zur Entwicklung des gemeinsamen Verständnisses von bisherigen Projektergebnissen und diese konstituierenden Bedingungen suchte die wissenschaftliche Begleitung nach einer geeigneten Methode. Diese sollte es ermöglichen, die Unterschiede in den subjektiven Vorstellungen der Projektverbundbeteiligten wahrzunehmen und wertzuschätzen und auf ihnen aufbauend in einem Prozess der Kommunikation ein gemeinsames Verständnis neuer Qualität zu konstruieren. Eine Methode, die dies leisten kann, fand die wissenschaftliche Begleitung auf Grund vorheriger Projekterfahrungen in einer Adaptation der Struktur-lege-Technik (Scheele/Groeben 1984); die theoretische Basis für diese Methode ist mit dem Konzept der subjektiven Theorien gelegt (Groeben/Scheele 1977, 2000).

- Phase 3: Zu Projektende gerieten die zusammenfassenden, verallgemeinernden Aufgaben verstärkt in das Blickfeld des Projektverbunds. Damit einher gingen Fragen danach, wie die gemeinsamen Ergebnisse genau entstanden sind. Wir wendeten den Blick auf eine Metadiskussion um die Art und Weise der Projektprozesse. Im Zuge dieser Überlegungen schien vor dem Hintergrund systemischer Betrachtung ein weiteres Konstrukt zur Erklärung des Handelns im Projektverbund auf: der Konzeptionelle Arbeitsraum³. Dieses Konstrukt wurde zeitgleich von einer Lernbegleiterin als Erklärungshintergrund für Gestaltungshandeln in ihrem Teilprojekt und von der wissenschaftlichen Begleitung als Reflexions- und Handlungsrahmen für Personalentwicklungsprozesse wahrgenommen und fortan modellhaft gedacht (Keiser 2007, Fischer 2007).
- Phase 4: Nun – nach Projektende und mit einem gewissen Abstand – stellen wir uns die Frage nach der spezifischen Qualität unseres gemeinsamen Projekthandelns. Ansätze für deren theoretische Verortung finden wir vor dem geteilten Verständnis von systemischer Arbeit. Mit dem Modell des Konzeptionellen Arbeitsraums rücken die Wahrnehmungsperspektiven der Akteure in den Fokus der Betrachtung. Von diesem Modell praktischen Handelns aus gelangen wir zu den Subjektiven Theorien als dahinter stehenden Theoriekontext (Kelly 1955, Laucken 1973, Berger/Luckmann 1980, Stangl 1989, Groeben/Scheele 2000, Dilts 2000).

3 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 und Zeitperspektiven. Im Rahmen der NLP-Literatur ist dieser Ansatz als System-Matrix (Dilts) und SOAR-Modell (Dilts) bekannt. O'Connor und Seymour beschreiben den Konzeptionellen Arbeitsraum als Vereinigtes Feld, das aus den Konzepten der neurologischen Ebenen, der Zeit und der Wahrnehmungspositionen besteht. Das vereinigte Feld ermöglicht es zu identifizieren, welche Elemente (des Feldes) große Wichtigkeit haben, welche fehlen oder zu schwach ausgeprägt sind.

3.2 Der Weg: Wie wurden die Ergebnisse erreicht?

An dieser Stelle soll die veränderte Zusammenarbeit im Projektverbund aus ihren Bedingungen heraus beschrieben sowie methodisch und theoretisch verortet werden.

Gemeinsame Konstruktion im Projektverbund: Die Basis

Wesentliche Grundlage und Voraussetzung unseres gemeinsamen Erkenntnisgewinnungsprozesses im Verbund von Programmmanagement, Lernbegleitern und wissenschaftlicher Begleitung waren zum einen grundlegend übereinstimmende theoretische Annahmen auf der Basis systemisch-konstruktivistischen Handelns sowie deren Umsetzung in vereinbarte, gelebte und immer wieder implizit und explizit kontraktierte Arbeitsprinzipien:

„Diese Arbeitscharakteristika wurden im weiteren Projektverlauf von den Handelnden für sich erschlossen:

- Im Projektverbund stehen die Weiterbildungseinrichtungen, die Lernbegleitung, die wissenschaftliche Begleitung und der Bereich LiWE in einem gemeinsamen Lernprozess.
- Die Zusammenarbeit erfolgt offen und vertrauensvoll, partnerschaftlich und gleichberechtigt. Insofern ist auch das Projekt selbst eine Form selbstorganisierten Lernens: lernerzentriert, durch wechselseitig agierende Lerner gekennzeichnet, flexibel und variabel in Ablauf und Schwerpunktsetzung.
- Für das Projektvorgehen und -ergebnisse sind die Beteiligten eigenverantwortlich.
- Die Zusammenarbeit von Weiterbildungseinrichtungen, Lernbegleitung, wissenschaftlicher Begleitung und LiWE-Projektmanagement unterliegt einem Aushandlungsprozess, dessen Festlegungen im Projektverlauf einer permanenten Überprüfung und Anpassung unterliegen.
- Das Gestaltungsprojekt ist klar strukturiert, die Teilprojekte arbeiten dezentral und autonom. Die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Zusammenführung und Koordination sowie die Auswertung und Aufbereitung erfolgt als gemeinsame Reflexion unter Federführung der wissenschaftlichen Begleitung.
- Das Gestaltungsprojekt ist entwicklungs offen. Der Wert des Gestaltungsprojekts liegt in der Erprobung dreier verschiedener Vorgehensweisen zur Implementierung neuer Lernformen für Personalentwicklung und deren modellhafter Verallgemeinerung. Die Fokussierung und Herangehensweise bleibt den Teilprojekten selbst überlassen. Die kontextbezogenen Beschreibungen und Auswertungen werden überwiegend mit qualitativen Methoden erzielt.

In diesen Arbeitscharakteristika repräsentiert das Projekt selbst eine von Selbstorganisation getragene und auf Kompetenzentwicklung der Beteiligten gerichtete Lernkultur.“ (Aulerich/Fischer 2004, S. 9 f.)

Mit diesen Arbeitsprinzipien haben wir in den verschiedenen Arbeitsformen gearbeitet. Diese Arbeitsformen unterscheiden sich *nominell* wenig von den üblicherweise gebräuchlichen. Es gab

- einrichtungsinterne Veranstaltungen,
- bilaterale Arbeitstreffen auf unterschiedlichen Ebenen,
- Verbundtreffen des ganzen Projektverbunds und
- verbundübergreifende Workshops und Ergebnistagungen.

„Die Zusammenarbeit im Projektverbund wurde neben den üblichen Verbundtreffen über ein System von bilateralen Arbeitstreffen der verschiedenen Arbeitsebenen gewährleistet. Dies waren z. B.

- Treffen der Steuergruppen und Koordinierungsgruppen zwischen Lernbegleitern und Bildungseinrichtungen, in denen Geschäftsleitungen und Lernbegleiter Projektziele und Projektverlauf reflektierten,
- Treffen kollegialer Austauschgruppen der Lernbegleitungen untereinander, Reflexionstreffen für die Lernbegleitung mit der wissenschaftlichen Begleitung sowie
- Treffen der wissenschaftlichen Begleitung mit den Vertretern des Themenbereiches LiWE.

In den Bildungseinrichtungen selbst wurden sowohl vorhandene Arbeitsformen wie z. B. Fortbildungen für das Projekt genutzt als auch neue Arbeitsformen entwickelt.

All diese Arbeitsformen dienen als Räume für kollegialen Erfahrungsaustausch und Reflexion, für Irritation, eigenes Lernen und Vertrauensbildung.“ (Aulerich/Fischer 2004, S. 10 f.)

Spezifisch für unseren Projektverbund und notwendig für einen gemeinsamen Konstruktionsprozess war die Arbeitsweise innerhalb dieser Arbeitsformen, die sich konsequent und immer wieder neu an den Arbeitsprinzipien orientierte. So ließ die vom Programmmanagement ermöglichte Ergebnisoffenheit und das gleichberechtigte Verhalten der wissenschaftlichen Begleitung realiter eigene Theoriebildungen aller Beteiligten zu. Diese subjektiven Theorien der Lernbegleiter, des Programmmanagements und der wissenschaftlichen Begleitung wurden in einem kommunikativen Entwicklungsprozess zusammengeführt, ausgetauscht und gemeinsam weiterentwickelt. Wie genau das geschah, beschreibt die methodische Umsetzung.

Gemeinsame Konstruktion im Projektverbund: Die methodische Umsetzung

Wie im Abschnitt 4.1 beschrieben, erfolgte in der Phase 2 der Projektlaufzeit eine deutliche Umstellung der Arbeitsweise im Projektverbund. Aus Anlass einer geplanten Publikation standen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Projektprozesse und -ergebnisse in der Diskussion. Dabei wurde in besonderer Weise erkennbar, wie unterschiedliche Herkunftsdisziplinen und die Verortung in theoretischen Schulen die Sichtweise auf Projektprozesse beeinflussen. Dies war der Ausgangspunkt dafür, die jeweiligen subjektiven Theorien aller Projektverbundbeteiligten zum Handeln und zu den Ergebnissen im Projektverbund zu erheben.

Von der wissenschaftlichen Begleitung war dazu das Verfahren der Konstrukt-lege-Technik als Grundlage gewählt worden. Die Konstrukt-lege-Technik (KLT, Duell u. a. 1997) ist auf Basis der Struktur-lege-Technik (SLT) von Scheele/Groeben (1984) entwickelt worden. Beide Verfahren dienen dazu, die subjektiven Vorstellungen von Akteuren zu explizieren. Sie setzen dabei konsequent an der „Wahrhaftigkeit“ und „Richtigkeit“ dieser subjektiven Vorstellungen an.

Die Vorteile eines solchen Verfahrens bestehen in Folgendem: Sowohl SLT als auch KLT sind konsequent partizipativ. Sie sind geeignet, die Vielfalt der subjektiven Vorstellungen zu Tage zu bringen und als Ressource für – im Falle unseres Projektverbunds – gemeinsame Theoriebildung zu nutzen. Das Verfahren ist durch die Wertschätzung von Subjektivität spezifisch und authentisch. Anhand von Leitfragen werden die jeweiligen Inhalte der subjektiven Theorien notiert und in eine graphische Struktur gebracht. In einem anschließenden Dialog-Konsens-Prozess zwischen Forscher und erforschter Person werden sowohl die Inhalte als auch die Relationen der Karten zueinander – und damit das Inhaltsgefüge der subjektiven Theorie – kommunikativ validiert.

Wir haben das Verfahren in adaptierter Version verwendet: Es wurden die Elemente subjektiver Theorien von SOL und Personalentwicklung aller Beteiligten (und damit verschiedener Rollenträger) erhoben und grafisch strukturiert. Dazu gehören wahrgenommene Merkmale, Bedingungen und Konsequenzen von SOL im Rahmen von Personalentwicklung.

In einem Prozess kommunikativer Aushandlung wurden

- die einzelnen subjektiven Theorien hinterfragt,
- zwischen den einzelnen subjektiven Theorien Beziehungen hergestellt und
- die unterschiedlichen subjektiven Theorien zu einem gemeinsamen Theoriegefüge des Projektverbunds gefügt.

Dieses Vorgehen hatte zwei grundlegende Ergebnisse: Inhaltlich legte es die Basis für das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. Methodisch ermöglichte es das Erlebnis eines gemeinsam konstruierten geteilten Verständnisses über das vielfältige Handeln im Projektverbund. Vor diesem Zeitpunkt waren Austausch und Zusammenarbeit vorwiegend kognitiv bestimmt und die Arbeit im Projektverbund realisierte sich als Summe der Arbeiten der Einzelnen. Mit diesem Herangehen gelang es nun, neben der inhaltlich gemeinsamen Zielstellung auch auf methodischer Ebene eine wirkliche Zusammenarbeit zu realisieren. Der Projektverbund war nun nicht mehr nur die Summe seiner Teile, sondern arbeitete realiter integrativ. Für diesen Prozess war es sehr hilfreich, das Modell des Konzeptionellen Arbeitsraums für die Begleitung von Projektverbänden zu erschließen (Fischer 2006). Mit dem Konzeptionellen Arbeitsraum wurde ein ursprünglich in der systemischen Beratungspraxis entwickeltes Modell auf die Gestaltung koproductiver Praxen in Wissensverbänden angewandt.

Gemeinsame Konstruktion im Projektverbund: Die theoretische Einordnung

Mit der Herangehensweise über die Analyse der subjektiven Theorien war implizit deutlich geworden, dass nicht nur die Personalentwicklungsprozesse in den Bildungseinrichtungen vor dem Hintergrund eines systemischen Beratungsverständnisses entwickelt wurden, sondern dieses systemische Verständnis auch die Zusammenarbeit im Projektverbund zwischen Programmmanagement, Lernbegleitungen und wissenschaftlicher Begleitung bestimmte. Indem diese Rollen als Wahrnehmungspositionen auf einen gemeinsamen Prozess aufgefasst wurden, schien zum ersten Mal die Idee des Konzeptionellen Arbeitsraums auf. Damit fand ein komplexes methodisches Modell Anwendung auf unsere Arbeit, das geeignet war, die Wahrnehmung und Entwicklung der subjektiven Vorstellungen der Projektverbundbeteiligten zu erklären.

Sowohl die mittels der Adaption der Struktur-lege-Technik im Gestaltungsprojekt genutzte und spezifizierte Dialog-Konsens-Methodik als auch der in der systemischen Beratung entwickelte Konzeptionelle Arbeitsraum verweisen auf eine theoretische Verortung der Arbeitsweise des Projektverbunds im Feld der subjektiven Theorien.

Aufbauend auf der Relevanz naiver Theorien (Laucken 1973⁴) nehmen subjektive Theorien an, dass Menschen im Alltag versuchen, die sie umgebende Welt zu verstehen und sich zu erklären. Subjektive Theorien sind Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind (Scheele/

4 Damit bezeichnet Laucken Individualtheorien einzelner Personen oder Personengruppen

Groeben 1984). Damit sind sie geeignet, zur Deutung eines Gegenstandes aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen in einem offenen Kommunikationsraum beizutragen. Diese Kognitionen, die begriffstheoretisch Ähnlichkeiten zum Konzept der Deutungsmuster oder der mentalen Modelle haben, beziehen sich im Fall unseres Projektverbunds auf Personalentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen, ihre Zielgebundenheit und Ergebnisoffenheit, die Funktion von Entwicklungsaufgaben in Lernarrangements und Lernarchitekturen, die Unterstützung selbstorganisierten Lernens durch interne und externe Promotoren, die Einbettung von Personalentwicklung in die Lernkultur der Organisation u. a. m. Erhoben und kommunikativ validiert werden die diesbezüglichen Konstruktionen und Deutungsmuster der Vertreter des Programmmanagements, der Lernbegleiter und der wissenschaftlichen Begleitung.

Die Methodik des Dialog-Konsens spiegelt sich im Projektverbund in den gelebten Arbeitsprinzipien, der Organisation der Arbeitstreffen und der kommunikativen Verständigung im Sinne kommunikativer Validierung (Scheele/Groeben 1984). Kommunikative Validierung dient der Sicherung der Gültigkeit der Interpretation subjektiver Theorien durch den Forschenden. Sie ist innen-orientiert, folgt der Verstehensmethodik, dient der Handlungsbeschreibung und erfolgt im Dialog-Konsens. Damit grenzt sie sich von explanativer Validierung ab, die außenorientiert ist, einer Beobachtungsmethodik folgt, Handlungserklärungen anstrebt und über die Falsifikation realisiert wird (Scheele/Groeben 2000).

Für unseren Projektverbund bedeutet das: Eine quasi „objektive“ Wertung vorliegender Ergebnisse oder auch von Prozessschritten sieht sich vor die Schwierigkeit gestellt, dass unterschiedliche Rollen, fachliche Herkünfte, soziale Eingebundenheiten, Funktionen in Organisationen, zusammengefasst also unterschiedliche Wahrnehmungspositionen verschiedene Blickweisen auf Sachverhalte produzieren. Es geht um Perspektivität, nicht um Objektivität.

Die Rahmenbedingungen unseres Projektverbunds ließen es zu, diese Unterschiedlichkeit als Gewinn zu erleben. In der Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und ihrer Kommunikation sehen wir die entscheidende Ressource für diese Art wissenschaftlicher Begleitung.

Das Konzept „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“ ist als ein kommunikativ validiertes Theoriekonstrukt entstanden. Es ist direktes Ergebnis kommunikativer Validierung der subjektiven Theorien der in unterschiedlichen Rollen agierenden Projektbeteiligten. Auf diese Weise wird die jeweilige Perspektive Bestandteil und gleichzeitig Ressource des Erkenntnisprozesses. Der Dialog-Konsens wurde nicht in der Zweier-Kommunikation zwischen Forscher und Träger der subjektiven Theorie erzielt, sondern in erweiterter Weise zwischen gleichberechtigten Trägern jeweiliger subjektiver Theorien innerhalb der Konstruktion des Konzeptionellen Arbeitsraums.

Subjektive Theorien folgen dem konstruktivistischen Paradigma der Psychologie, das Stangl (1989) im Gegensatz zum naturwissenschaftlich-empiristischen Paradigma beschrieb als emotional versus kognitiv, intuitiv und kreativ versus rational, innen- statt außenorientiert, subjektiv versus objektiv, wichtig, nützlich und bewährt im Gegensatz zu wahr, idiografisch versus nomothetisch, zirkulär anstatt linear. Zusammenfassend spricht Stangl vom konstruktivistischen Paradigma als dem des Machenswerten, das naturwissenschaftlich-empiristische Paradigma nennt er das des Machbaren.

Den Ausgangspunkt für die Bedeutung subjektiver Theorien bildet die Psychologie des reflexiven Subjekts (Groeben/Scheele 1977), „in der das behavioristische Menschenbild des nicht autonomen, umweltkontrollierten Subjekts kritisiert und als Gegenmodell die Vorstellung von Kelly (1955) vom ‚man the scientist‘ aufgenommen und ausgearbeitet wird. Es resultiert das epistemologische Subjektmodell, das den Menschen als sprach- und kommunikationsfähiges, reflexives und (potenziell) rationales Subjekt auffasst (...) Die zentrale Prämisse des epistemologischen Subjektmodells besteht in der Strukturparallelität von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt. Dementsprechend werden auch für das Denken parallele bzw. zumindest analoge Strukturen und Prozesse angesetzt. Das heißt, auch das Alltagsdenken (des – psychologischen – Erkenntnisobjekts) erfüllt die Funktionen der (subjektiven) Erklärung, Prognose und Wissensanwendung (...), wie sie für wissenschaftliche Theorien herausgearbeitet worden sind (...) Dementsprechend kann man die komplexen Kognitionssysteme (des Erkenntnisobjekts) als intuitive, implizite oder eben „subjektive“ Theorien benennen (Groeben/Scheele 1977) (...) Dabei werden unter Subjektiven Theorien also komplexe Kognitionssysteme des Erkenntnisobjekts verstanden, in denen sich des Welt- und Selbstsicht manifestiert und die eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen.“ (Groeben/Scheele 2000, S. 2)

Das Verständnis der Zusammenarbeit im Projektverbund „Mitarbeiterentwicklung“ entsprach stark dem reflexiver Subjekte. Es gab eine hohe Wertschätzung individueller subjektiver Theorien, die nicht intersubjektiv geteilt wurden. Im Streben nach einem gemeinsamen Konzept wurde die Unterschiedlichkeit (des Denkens und des konkreten Handelns in den Teilprojekten) auf Basis eines systemisch-konstruktivistischen Grundverständnisses zur Quelle gemeinsamer Erkenntnisse.

Der Gegenstand unseres Projektverbunds – die Beschäftigung mit dem selbstorganisierten Lernen – fordert ein Verständnis des Zusammenfallens von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt geradezu heraus. Dem Selbst gerecht zu werden bei der Initiierung, Unterstützung und Evaluation von selbstorganisiertem Lernen, setzt die Akzeptanz der subjektiven Theorien des Selbst zu seinen Lernprozessen zwingend voraus.

Das konstruktivistische Erkenntnismodell zeichnet sich dadurch aus, dass das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und das Erkennen als Prozess untrennbar miteinander verknüpft sind. Für die Realisierung eines solchen Erkenntnisprozesses bietet der Konzeptionelle Arbeitsraum die entsprechende Methodik. Er bildet den Möglichkeitsraum zur Modellierung des Erkenntnisprozesses. Das entscheidende Merkmal dafür bildet die dezidierte Erschließung von Mehrperspektivität. Dies wird im Konzeptionellen Arbeitsraum über die Dimension der Wahrnehmungsperspektiven realisiert.⁵

Der Konzeptionelle Arbeitsraum

- beachtet mögliche unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven auf einen Prozess,
- ermöglicht die Reflexion und Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen differenziert nach den logischen Ebenen des Denkens und Handelns,
- betrachtet alle Akteure als Erkenntnissubjekte,
- ermöglicht die Erschließung der subjektiven Theorien aller Beteiligten und
- bildet den Raum koproduktiver Praxis ab.

Die Rollenwahrnehmung von Vertretern des Programmmanagements, Lernbegleitern und wissenschaftlicher Begleitung ermöglichte eine Arbeitsweise, die es allen Beteiligten erlaubte, sich selbst wechselseitig und parallel als Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt aufzufassen. Dazu gehört die Wertschätzung der Subjektivität und Perspektivität von Annahmen und Erkenntnissen ebenso wie die permanente Hinterfragung des Zustandekommens von Erkenntnissen auf der Metaebene. Die Reflexion darüber, wie selbstorganisiert gelernt wird, war immer gleichzeitig eine Reflexion über das Erkenntnisobjekt – die Weiterbildner – und zum eigenen Lernprozess des Erkenntnissubjekts, seien es die Lernbegleiter, die wissenschaftliche Begleitung und auch das Programmmanagement. Wissenschaftliche Begleitung war dabei ebenso wenig eine Einbahnstraße des „Beforschens“ von Teilprojekten wie das Programmmanagement sich in erster Linie als Evaluator und Geldgeber verstanden hätte. Der Projektverbund konstruierte seine Wirklichkeit in einem Prozess kommunikativer Validierung auf der Basis der subjektiven Theorien der Beteiligten.

⁵ Weitere Dimensionen des Konzeptionellen Arbeitsraums sind die Logischen Ebenen – Umwelt, Verhalten, Fähigkeiten, Werte und Identität – sowie die Zeitperspektive – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft.

Literatur

Aulerich, G.; Fischer, E.; Hinz, H.; Keiser, S.; Schicke, H.: 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. 130–136

Aulerich, G.; Fischer, E.: Projektarchitektur und Arbeitsweise im Verbund „Mitarbeiterentwicklung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 6–12

Aulerich, G.: Selbstreflexion zur Wissensproduktion im Programmbereich. In: Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung. Quem-report, Heft 100. Berlin 2007

Baitsch, C.: Was bewegt Organisationen?: Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive. Frankfurt/M., New York 1993

Berger, P.; Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1980

Burow, O.-A.; Hinz, H. (Hrsg.): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel 2005

Dilts, R. B.: Kommunikation in Gruppen und Teams. Paderborn 2000

Duell, W.; Fischer, E.; Jasper, G.; Milszus, W.; Rohwedder, A.: Beschreibung der Konstrukt-Lege-Technik (KLT). In: Stieler-Lorenz, B. (Hrsg.): Mensch und Qualität: qualitätsförderliche Reorganisation im turbulenten Umfeld. Zürich, Stuttgart 1997

Erpenbeck, J.: Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung. Beitrag auf dem 18. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, 26.3.2002

Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.: Kompetenzmessung – Handbuch. Einführung. Münster, New York, München, Berlin 2003, S. IX-XXII

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

Fischer, E.: Der „konzeptionelle Arbeitsraum“ als Instrument zur Validierung subjektiver Theorien in Kompetenzentwicklungsprozessen. In: Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung. QUEM-report, Heft 100. Berlin 2007

Foerster, H. v.: das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. München 1995

Gerstenmaier, J.; Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Forschungsbericht, Nr. 30. München 1994

Groeben, N.; Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977

Groeben, N.; Scheele, B. (2000): Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Forum Qualitative Sozialforschung. 2000. Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> (Zugriff 6.9.2005)

Hinz, H.; Burow, O.-A.: Teilprojekt Schulzentrum/Akademie Silberburg. Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für selbstorganisiertes und kooperatives Lernen. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 95–129

Hinz, H.: Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen. Teilprojekt Schulzentrum/Akademie Silberburg, Abschlussbericht QUEM. Berlin 2005 (unveröffentlicht)

Keiser, S.: Teilprojekt IMT. Kompetenzentwicklung in fremd- und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 54–94

Keiser, S.: Nutzung neuer Lernformen zur Mitarbeiterentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen. Teilprojekt BTC, Abschlussbericht QUEM. Berlin 2005 (unveröffentlicht)

Kaiser, S.: Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als arbeitsintegrierte und prozessorientierte Kompetenzentwicklung. In: Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisation beruflicher Weiterbildung. QUEM-report, Heft 100. Berlin 2007

Kelly, G. A.: The psychology of personal constructs. New York 1955

Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart 1973

Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht, Nr. 60. München 1995

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

Schicke, H.: Teilprojekt FrauenComputerZentrumBerlin. Kompetenzentwicklung als Prozess selbstorganisierten Lernens. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung: Ein Konzept zur Personalentwicklung und Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2004, S. 13–53

Schicke, H.: Begleitung eines organisationalen Lernprozesses mit integrierter Mitarbeiterentwicklung zur Entwicklung von Lernformen mit erhöhtem Anteil an Selbststeuerung in Weiterbildungseinrichtungen, die im Bereich der IuK Berufs- und Tätigkeitsfelder qualifizieren – am Beispiel des FrauenComputerZentrumBerlin. Abschlussbericht QUEM. Berlin 2005 (unveröffentlicht)

Schmidt-Tanger, M.: Veränderungscoaching: Kompetent verändern. NLP im Changemanagement, im Einzel- und Teamcoaching. Paderborn 1998

Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Kulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel 2001

Stangl, W.: Das neue Paradigma der Psychologie: Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden 1989

Wissenschaftliche Begleitung als prozessbegleitende Forschung und Lernberatung

„Die Sachen klären, die Menschen stärken“
Hartmut von Hentig

Dieser Beitrag bezieht sich auf die wissenschaftliche Begleitung (WIB) in zwei Projektverbänden – ProLern und OKRA – die sich mit ihrem Projektauftrag durch einen *konzeptionellen* Zugang zum Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen (LiWE) auszeichnen. In welcher Weise der Forschungsgegenstand „Entwicklung und Professionalisierung prozessbegleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“ die Konzeption wissenschaftlicher Begleitung und ihre forschende und beratende Funktion prägen würde, war eine zentrale Ausgangsfrage. Unser Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitung steht damit in der Tradition des Forschungsverständnisses in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Wir orientieren uns am Ansatz der Handlungsforschung und kennzeichnen unser Konzept durch eine Haltung des Respekts und der Wertschätzung gegenüber Praxis. Die Konkretisierung unseres konzeptionellen Verständnisses und seine Ausformung erfolgte reflexiv im Projektprozess. WIB war dabei Teil der Projektverbände, agierte im Selbstverständnis also im System und mit dem System.

Prozessbegleitende Forschung und Lernberatung lassen sich in der Praxis als verschränkte Funktionen von WIB gestalten, die wir „beratendes Forschen“ genannt haben, wobei die forschende Funktion abhängig von den Bezugsebenen von Forschung von allen Verbundmitgliedern eingenommen werden. Dies erfordert perspektivengeleitete Kommunikation und Interaktion und braucht die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Die für eine Verschränkung entwickelten Bedingungen haben wir mit der Grundhaltung einer gleichwertigen Kooperation und mit einer Verschränkung resp. In-Bezug-Setzung unterschiedlicher Perspektiven zur Generierung von Wissen und zur Ermöglichung von auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernen bezeichnet. Die praktische Ausgestaltung der Verbundarbeit erfolgte nach den handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung, die damit aus der Perspektive wissenschaftlichen Begleithandelns neu kontextualisiert wurden. Die Ausformung von Gestaltungselementen der Lernberatungskonzeption in eine in Forschung und Entwicklung entstehende integrierte Arbeits- und Lernkultur auf Verbundebene wurde in ein reflexives Unterstützungssystem überführt. Hier nahm die WIB eine maßgebliche Funktion in Bezug auf das Schaffen

und das transparente Kommunizieren solcher Strukturen ein, die dann – mit dem Grundprinzip der Verantwortungsteilung, Partizipation und Prozessorientierung unterlegt – ihre weitere Ausformung im Prozess erhielten. Zentral für diesen Ausformungsprozess waren Formen der Fallbearbeitung als auf Deutungen bezogene, reflexive Interaktionen, die zunächst lediglich die Weiterentwicklung handlungs-hermeneutischer Kompetenzen ermöglichen wollten, im Prozess jedoch weiteren Zielen folgten.

Dieser Beitrag zeichnet einen Prozess nach, in dem die Entwicklung eines Konzepts wissenschaftlicher Begleitung in und aus reflexiver Praxis heraus beschrieben wird. Wir beginnen mit einer Darstellung des Selbstverständnisses wissenschaftlicher Begleitung, mit dem wir angetreten sind, und zeichnen dann mit zwischenbilanzierenden Einwüfen die Praxis der Verbundarbeit in ProLern – unserem abgeschlossenen Projektverbund – nach. Wir stellen einige Ergebnisse aus ProLern vor, die für das Generieren (neuen) Wissens einer solchen Verbundarbeit stehen sollen und schließen ab mit den Weiterentwicklungen unseres wissenschaftlichen Begleitkonzepts, wie wir es im OKRA-Projektverbund praktiziert – und nochmals weiterentwickelt – haben.

1 Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitung – eine Positionierung

Die folgende Darstellung eines theoretisch erarbeiteten und in praktischer Erprobung weiterentwickelten Konzepts wissenschaftlicher Begleitung orientiert sich an zwei Zielen: Sie möchte einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungspraxis leisten und zugleich die Chance der Nähe zur Bildungspraxis nutzen, um wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse aus der Praxis zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Theorie zu nutzen.

Wissenschaftliche Begleitung als Funktion begreifen wir in einer doppelten Ausrichtung: Sie umfasst Beratung und Service für die Praxis und Begleitforschung als untrennbar miteinander verbundene und – optimalerweise – sich wechselseitig nutzende Funktionsteile, die zwei Praxissystemen nutzen will: der Praxis von Erwachsenenbildung in ihren Entwicklungen und der Wissenschaft mit ihren Erkenntnisinteressen. Den Fokus bildet ein Forschungsgegenstand, der programmatisch auf „Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur – Professionalisierung von begleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“ ausgerichtet ist. Unter Beratung fassen wir personenbezogene, dialogische Interventionsformen in verschiedenen Einzel- und Gruppensettings; Service bezieht sich demgegenüber auf die bedarfsorien-

tierte Bereitstellung „dinglicher“ Unterstützungen wie z. B. Literatur(angaben), Instrumente, Methoden.

Mit unserer Zielsetzung folgen wir einem Forschungsverständnis, das in der Erwachsenenbildung Tradition hat und sich als fruchtbar und angemessen erwiesen hat. „Die Disziplin der ‚Wissenschaft der Erwachsenenbildung‘ ist eng verbunden mit dem Fortgang ihres Gegenstands: Viele ihrer Forschungsfragen bezieht sie aus Problemen, Zielen und Perspektiven der Bildungspraxis, in vielfacher Weise zielt die wissenschaftliche Arbeit nicht nur auf neue Erkenntnisse schlechthin, sondern auf Erkenntnisse, die auch praktisch verwertbar und umsetzbar sind.“ (Nuissl/Schiersmann/Siebert 2003, S. 5) Die Praxis der Erwachsenenbildung hat sich erst spät veranlasst gesehen, sich ein theoretisches Fundament zu geben. Praktiker waren es lange Zeit und in erster Linie, die sich dieser Aufgabe unterzogen. (Henkel/Schwarz 2003) Daher steht die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung nicht gerade in der Gefahr, sich selbst in den Elfenbeinturm einzuschließen. Vor diesem Hintergrund griffe es zu kurz, wenn wir sagten, wir zielen mit unserer Konzeption, die eine Nähe zur Praxis hat, dennoch auf die Fortentwicklung von Theorie und trachteten auf diesem Wege die Praxis zu verbessern. Dies würden wir als Begleitforschung verstehen. Mit wissenschaftlicher Begleitung in ihrer gleichwertigen doppelten und auf Wechselwirkungen ausrichtenden Intention haben wir versucht, in einer Integration von Beratung, Service und Forschung, neue Handlungs- und Erkenntnis-Qualitäten für beide Praxissysteme zu erzeugen. Dabei gingen wir davon aus, dass wissenschaftliche Begleitung sich verschiedenen Professionswissens bedient, um ihrer vernetzten Funktion nachkommen zu können.

Wissenschaftliche Begleitung meint im Folgenden einerseits die Funktion als solche, andererseits aber auch die konkrete Tätigkeit im hier zu schildernden Praxisbereich, und schließlich ist mit diesem Begriff auch die personell-institutionelle Seite gemeint, also das Forscherteam, das diese Praxis wissenschaftlich begleitet hat.

1.1 Handlungsforschung als Ansatz und Grundhaltung

Als Forschungsansatz, der diesem Selbstverständnis gerecht wird, dient die Handlungsforschung. Dieser Ansatz ist spätestens seit den frühen 90ern umstritten und als überlebt diskreditiert (vgl. Reutter/Käpplinger in dieser Broschüre). Der Begriff Handlungsforschung war jedoch niemals fest und eindeutig definiert; es handelte sich weder um eine Schule noch um eine Methode, sondern eher um eine Haltung gegenüber der Forschung und dem Forschungsgegenstand. Diese Haltung war in der Vergangenheit oft allzu unkritisch gegenüber der Praxis und nicht immer auf wissenschaftlichem Niveau. Deshalb übernehmen wir den eingebürgerten Begriff

distanzierend und wollen nur das fortführen, was an ihm tradierenwert und zukunftsweisend erscheint.

Auch wir verstehen unter Handlungsforschung eine Haltung, eine Einstellung, eine Erwartung gegenüber der Praxis der Erwachsenenbildung, aus der Handeln erwachsen kann und soll. Handlungsforschung in diesem Sinne geht nicht mit vorgefassten Theorien an ihr Objekt heran, sondern kann und muss je nach ihrem praktischen Bezugspunkt selbst konzeptualisiert und umgesetzt werden. Dabei ist die Bezeichnung „Objekt“ eigentlich nicht mehr angemessen und gilt nur noch in einem eingeschränkten Sinn. Nicht nur die Tatsache, dass die „Teilprojektverantwortlichen“ der wissenschaftlich begleiteten Praxis selbst Subjekte ihrer Praxis sind, verbietet es, diese Praxis als Objekt zu betrachten. Vielmehr ist diese Praxis durch vielfältige Rückkopplungsschleifen selbst auch Mitgestalter der wissenschaftlichen Theorie von dieser Praxis. Dies gilt für die von uns untersuchte Praxis in besonderem Maße, da ihr Ziel und Zweck selbst an der Nahtstelle zwischen Praxis und Theorie steht.

Diese Haltung steht daher u. E. keineswegs in Widerspruch zu einer wissenschaftlich reflektierten Begleitung der Praxis, sondern wir sehen im engen Praxisbezug gerade eine Chance für eine effektive und förderliche wissenschaftliche Begleitung. Der spezifische Charakter einer derartigen Praxisbegleitung ergibt sich freilich weniger aus Fragestellungen, die sich aus fachimmanenten Entwicklungen einer Disziplin ergeben, sondern erwächst in erster Linie aus den Erfordernissen sozialen und/oder gesellschaftspolitischen Handelns. Aus dieser Grundorientierung heraus lassen sich Strategien für das Tätigsein als wissenschaftliche Begleitung ableiten. In diesem Sinne verstanden, scheint uns der Begriff „Handlungsforschung“ nach wie vor für unser theoretisches Konzept und seine praktische Umsetzung angemessen.

Dieses grundsätzliche Selbstverständnis von wissenschaftlicher Begleitung und seine Anlehnung an den Handlungsforschungsansatz erhielt erste Ausformungen in den anfänglichen Diskursen des wissenschaftlichen Begleiteams (zu dem anfänglich neben den Autorinnen noch Franz Corcilus und Peter Heller gehörten). Bezugspunkte bildeten dabei eigene berufsbiographische Erfahrungen, die in den Teilprojekten verantwortlich Tätigen mit ihren projektspezifischen Ausrichtungen und der gemeinsame Forschungsgegenstand „Entwicklung und Professionalisierung innovativer Lernberatungskonzepte“. Was diese ersten Ausformungen maßgeblich leitete, war eine auch im LiWE-programmatischen Selbstverständnis angelegte Distanzierung von zurückliegenden Praxen der Handlungsforschung. Uns war wichtig, unseren Respekt gegenüber Erwachsenenbildungspraxis konzeptionell und handelnd einzulösen (vgl. dazu auch Reutter/Käpplinger in dieser Broschüre). Unsere Ausformungen zielten darauf, WIB zum praxisdienlichen Teil eines Verbunds werden zu lassen: als ein Perspektivvertreter, als prozessinteressiert und -orientiert, als partizipativ und kooperativ.

1.2 Grundhaltung: Prozessoffenheit und Partizipation

Zunächst ermöglicht und erfordert die so definierte Herangehensweise einer Ausformung, dass die wissenschaftliche Begleitung von Praxisprojekten *prozessoffen* und *partizipativ* ist. Was Prozessoffenheit bedeutet, lässt sich am besten darstellen, indem man die Gegenposition verdeutlicht. Ein vor Prozessbeginn durch ein festes theoretisches Konzept gelenkter Blick erleichtert zwar ein zielgerichtetes Vorgehen des Forschers, birgt jedoch die Gefahr der Verengung und tendiert dazu, dass der Forscher vorzugsweise das sieht, was er sehen möchte, und die Ergebnisse erzielt, die die Theorie erwarten ließe. Ein prozessoffener Blick ermöglicht es, verdeckte Schätze, aber auch verborgene Mängel und Unzuträglichkeiten zu entdecken und der Komplexität des Forschungsfelds eher gerecht zu werden. Dies gilt ganz besonders in Forschungsbereichen, in denen es der Forscher – wie eben im Bereich der Erwachsenenbildung – mit lebendigen, denkenden und bewusst handelnden Menschen zu tun hat. Daraus ergibt sich, dass Handlungsforschung in unserem Arbeitszusammenhang darauf ausgerichtet ist, die Entwicklungen und Lösungsstrategien zur Gestaltung bzw. Veränderung der Praxisfelder der Projekte in einem reflexiven Diskurs zwischen Gestalten und Forschen, und das heißt auch zwischen Forschern und Gestaltern zu beraten und zu begleiten.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines partizipativen Ansatzes. Der Forschungsgegenstand wird von reflektiert handelnden Partnern konkretisiert. Die partizipative Orientierung bietet die Chance, durch Mehrperspektivität in den je kontextuellen und gemeinsamen Entwicklungsaufgaben und durch die In-Bezug-Setzung von Perspektiven zueinander zu einer Indikatorendichte zu gelangen, die zu realitätstauglichen Konstrukten veränderter pädagogischer Praxis führt.

1.3 Grundhaltung: Gleichwertige Kooperation und Perspektivenverschränkung

Grundlage einer partizipativen und prozessoffenen Strategie ist eine *gleichwertige Kooperation* zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxisprojekt, deren Handlungsbasis von Transparenz und Interaktion als Aushandlungsprozess gezeichnet ist. Der Begriff der Gleichwertigkeit meint dabei, dass in durchaus asynchronen Beziehungsgefügen und hierarchischen Systemen Perspektiven als wertvolle Ressourcen und Brücken für individuelles und kollektives Lernen eingeschätzt werden. Anzustreben ist eine *kompetenzbasierte, arbeitsteilige Gleichwertigkeit* aller Beteiligten. Dabei sollte es im Prozess gelingen, die Kommunikation

und Kooperation als reflexive Perspektivität zu praktizieren, d. h. über deskriptive und funktionsbezogene Berichterstattungen hinausgehend Deutungsmuster, Alltagstheorien, theoretische Verortungen, kontextuelle Begründungen als Bezugspunkte für Perspektive bereitzustellen. Nur so kann es gelingen, signifikante und spürbare Veränderungen in der Praxis in die Wege zu leiten und andererseits Erkenntnisse zur Weiterentwicklung – und das heißt immer auch: Veränderung der Theorie zu gewinnen und zu integrieren. Das ergibt sich einerseits aus dem Umstand, dass theorieinduzierte Veränderungen nur praxisrelevant und verstetigt werden können, wenn die veränderte Praxis bewusst wahrgenommen und aus Einsicht betrieben wird, und andererseits aus der Erfahrung, dass eine Theorie, die sich von der Praxis entfernt oder von der sich die Praxis entfernt, die Bodenhaftung verliert. Verbesserung der Bildungspraxis und Fortentwicklung der Theorie bedingen sich gegenseitig und sind zwei Seiten eines Entwicklungsprojekts. Wir definieren daher die anzustrebende arbeitsteilige, kompetenzdifferenzierte Beziehung zwischen Forscher(team) und Teilprojekten als *Projektverbund*.

1.4 Grundhaltung: Wissenschaftliche Begleitung und Teilprojekte als Projektverbund

Indem wir Teilprojekte und wissenschaftliche Begleitung als Projektverbund begreifen, der gemeinsame Ziele verfolgt, sich einen gemeinsamen Auftrag erteilt, konkretisiert sich dieser Auftrag selbst dahingehend, dass Kooperationsgegenstände, -formen und -wege gemeinsam entwickelt und gestaltet werden. Darin sehen wir die praktische Übersetzung des auch im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ formulierten Selbstverständnisses, dass wissenschaftliche Begleitung im System stattfindet und nicht nur am und mit dem System arbeitet, was bedeutet, dass sie selbst auch Teil des Systems ist (vgl. Trier 2003, S. 43).

Wissenschaftliche Begleitung lässt sich in diesem Verständnis auf die vorgefundene Praxis ein, verliert dabei jedoch nicht ihren forschenden Stand- und Blickpunkt. Wissenschaftliche Begleitung steht zu ihrer Perspektive und ist zugleich zu Perspektivenwechsel aufgefordert (was auch für die Teilprojekte gilt). Das Bewusstsein über die eigene, WIB-spezifische Perspektive, die Grundvoraussetzung jeder wissenschaftlichen Forschung ist, muss gegenüber konkreten Formen und konkreten Inhalten praktischer Erwachsenenbildung grundsätzlich gewahrt bleiben, Perspektivenwechsel ist eine in Beratungssituationen erforderliche Strategie.

1.5 Bezugspunkte: Forschungsgegenstand und Forschungssubjekte

Wir haben uns anfänglich die Frage gestellt, in welcher Weise der Forschungsgegenstand „Entwicklung und Professionalisierung von Lernberatungskonzepten“ unser Konzept wissenschaftlicher Begleitung prägen würde. Dieser Gegenstand wissenschaftlicher Begleitung ist ein erwachsenenbildnerischer; Bezugspunkte sind erwachsenenbildnerisch begründete, innovative (Lern-)Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen in verschiedenen Handlungskontexten. Die Prämissen von Handlungsforschung erhalten in diesem Bezugspunkt eine besondere Gewichtung, weil sie mit den Prämissen korrelieren, die dem erwachsenenbildnerischen Selbstverständnis im professionellen Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden/Beratenden und Lernenden nahe kommen. Auf der Gegenstandsebene sich mit Fragen pädagogischer Persönlichkeit, handlungsleitender Prinzipien einer kompetenzbasierten Lernkultur, mit einer Subjekt-Subjekt-Beziehung in Bildungsprozessen u. Ä. zu befassen, führt nahezu zwangsläufig auch zu einer entsprechenden Dimensionierung der Beziehungsgefüge auf Verbundebene und hier insbesondere im Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Begleitung und (Teil-)Projekten.

Wenn Handlungsforschung ein Ansatz ist, der maßgeblich auf einer Haltung basiert, aus der begründetes Handeln entsteht, dann gewinnt die Beziehungsebene zwischen Forscher(inne)n und Teilprojektverantwortlichen eine stärkere Bedeutung, als die einschlägige Literatur erkennen lässt. Diese Ebene wird in der Literatur unter dem Etikett eines Subjekt-Subjekt-Verhältnisses zwischen Forscher und „Praktiker“ angesprochen oder auch als sich quasi von selbst verstehende Kooperation zwischen Wissenschaftler(inne)n und Praktiker(inne)n (Heiner 1998, Müller 1988). Eine solche Beziehung kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, sondern entwickelt sich – wenn überhaupt – erst in einem gemeinsam und aktiv zu gestaltenden und auf Kompetenzentwicklung auf individueller und organisationaler Ebene ausgerichteten Lernprozess, dessen Verlauf maßgeblich für Veränderungen in der Praxis und das Generieren von Forschungsergebnissen ist.

Das Erreichen dieser beiden Ziele ist also an Bedingungen gebunden. Veränderung von Praxis und das Generieren von Ergebnissen aus der Praxis für die Wissenschaft bedürfen einer Klärung der Erwartungen im Verbund, das heißt vor allem auch einer Klärung der Erwartungen der Praxis an die wissenschaftliche Begleitung, weil diese nur dann wirksam werden kann, wenn sie an die Erwartungen der Praxis anschließt. Dieses Anschließen ist nicht affirmativ im Sinne einer Reduktion der Aktivitäten auf die Erwartungen einer Praxis zu verstehen, sondern soll Aushandlungsprozesse auf der Basis eigener Vorstellungen der wissenschaftlichen Begleitung und derer der Praxisprojekte ermöglichen. (Dies verläuft erfahrungsgemäß nicht zwingend friktionsfrei und stellt die Beteiligten vor die Frage, wie

solche Aushandlungsprozesse gestaltet werden können). Allein die Unterschiedlichkeit der Praxen der einzelnen Projekte, der in den Projekten Agierenden und der von ihnen geäußerten Erwartungen an die wissenschaftliche Begleitung macht deutlich, dass eine wissenschaftliche Begleitung nicht mit einem geschlossenen und einseitig definierten theoretischen Konzept beginnen kann, das dann quasi als Korsett die Teilprojekte zur Passung zwingt. Sie kann in ihrer Ausrichtung auch nicht von einem als einheitlich verstandenen Prozess ausgehen, sondern muss mit unterschiedlich verlaufenden Prozessen in den Teilprojekten und unterschiedlich sich gestaltenden Beziehungsebenen rechnen. Zugleich hat die wissenschaftliche Begleitung insbesondere in der Anfangsphase, aber auch im gesamten Projektprozess eine wichtige strukturierende Funktion.

1.6 Rollen, Funktionen, Dilemmata wissenschaftlicher Begleitung

Mit der konzeptionellen Ausformung unseres Forschungsansatzes scheint das bekannte Dilemma des „teilnehmenden Beobachters“ noch um eine dritte Dimension erweitert zu werden. Einerseits ist die wissenschaftliche Begleitung abstrahierende Beobachterin von außerhalb ihrer sich vollziehendem Geschehen in den Alltagspraxen der Teilprojekte, andererseits ist sie integraler Bestandteil von Geschehen auf der Verbundebene und in den direkten Standortkontakten, und zudem übt sie faktisch eine die Richtung diese beider Geschehen mindestens teilweise prägende und das Geschehen selbststrukturierende Funktion aus.

So oft diese forschungsmethodische Problematik auch schon dargestellt ist, so wenig praxis-relevante und praktikable Orientierungshilfen zum Umgang mit diesem Dilemma lassen sich in der Literatur finden. Positiv beschrieben heißt das, dass der Umgang mit dieser dreifachen Rolle im Prozess wissenschaftlicher Begleitung immer wieder ein wichtiges Lernfeld darstellt. Bei der praktischen Umsetzung hatten wir als Team wissenschaftlicher Begleitung uns die Frage zu stellen: Was heißt es praktisch für uns als Forscher, wenn wir sagen, wir lassen uns auf „das Feld“ ein?

Eine erste konkretisierende Antwort auf die Frage fiel uns aufgrund berufsbiographischer Erfahrungen nicht allzu schwer. Sich auf die Praxis einzulassen, heißt im konkreten Fall, sich beraterisch-emphatisch auf die uns vertrauten erwachsenbildnerischen Alltagslogiken einzulassen, auf die intentionalen und organisationalen Spezifiken verschiedener Erwachsenenbildungsprojekte und -organisationen und der in ihnen pädagogisch Tätigen.

Wenn sich nun auch die Funktionsseite Forschung als praxisdienlich versteht, ist auch sie durch einen hohen Identifikationsgrad mit der Praxis gekennzeichnet. Wissenschaftliche Begleitung sollte sich aber nicht gewaltsam in Empathie üben. Vielmehr sollte die Identifikation als Wechselbeziehung zweier Praxen verstanden werden, die versuchen, durch Austausch und Zusammenführung ihrer je spezifischen Kenntnisse, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten Erkenntnisfortschritte zu erzielen (dazu vgl. Filsinger/Hinte 1988). „Je spezifische“ meint, dass die Forschungsseite die Ressource ihres theoretischen Wissens als Perspektive einbringt und an dieser Stelle nicht in der Praxis aufgeht. Es findet eine „einvernehmliche Analyse und Wahrnehmung von unterschiedlichen Rollen“ statt. (Filsinger/Hinte 1988, S. 46) Diese Ausrichtung unserer Forschungstätigkeit, die Analyse von Erfolgen und Stolpersteinen der Praxis vor dem Hintergrund unserer theoretischen Kenntnisse und die Rückbindung unserer Analyse an die Praxis wirkte stützend in die Prozessgestaltungen der Teilprojekte. Dabei erfolgte jedoch auch diese Rückmeldung nicht in Form eines eindimensionalen Wissenstransfers zu den Teilprojekten, sondern als ein Perspektivenangebot, das erst durch die In-Bezug-Setzung mit anderen zu handlungsrelevantem Lernen und zu Klärungen von Gestaltungsherausforderungen führte.

Die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung, die sich in dieser Praxis zeigte, haben wir nur zögernd mit dem Begriff „Dienstleistung“ bezeichnet, weil die soziale Differenz, die mit dem Begriffsfeld „Dienen“ konnotiert wird, in diesem Falle nicht vorlag. Der Begriff „Service“, den wir eher verwandt haben, bedeutet zwar im Alltagsverstand etwa dasselbe (und leitet sich sogar von der Institution der Sklaverei her), scheint aber unbelasteter und angemessener. Gemeint ist – und so wurde es von den Projekten auch verstanden und akzeptiert –, dass wissenschaftliche Begleitung für die jeweilige Praxis *von Nutzen sein kann* und nicht die Praxis ausnutzt.

Forschung im wissenschaftlichen Begleithandeln ist aber nicht ausschließlich praxisdienlich auf Erwachsenenbildung ausgerichtet, sondern auch „Mittel der Erkenntnis über den Forschungsgegenstand und den Prozessverlauf des Forschungsprojekts“ (Trier 2003, S. 42). Empathie kann und soll eigene Perspektivität nicht aufheben. „Ein Element von Distanz bleibt unverzichtbar, sonst ist eine Auswertung und Interpretation der Abläufe und ihrer Resultate mit Subjektivismen überbürdet.“ (Trier 2003) Auch wenn wir den Begriff der Distanz durch den der Perspektive ersetzt haben, erscheint uns das mit dem Zitat Gemeint selbstverständlich. Die Gefahr „distanzloser Identifikation“ mit Praxis ist auch nicht allzu groß, wenn man sich immer vor Augen hält, dass die wissenschaftlichen Begleiter

- von vornherein immer nur an Ausschnitten der Praxis teilhaben,
- überwiegend an einer vermittelten und interpretierten Praxis aus der Perspektive der Teilprojektverantwortlichen teilhaben,

- Praxis vornehmlich durch Sprache im Austausch mit den Teilprojektverantwortlichen und weiteren Akteuren vor Ort oder in geschriebener Form und weniger durch Hospitationen in authentischen Alltagssituationen in den Organisationen erfahren,
- Praxis am ehesten in Fallbeschreibungen und in den Personen der Teilprojektverantwortlichen kennenlernen.

Dies hat es uns zweifellos erleichtert, in der eigenen Rolle vom beraterisch-emphatischen Beteiligtsein/Perspektivenwechsel zur eigenen Perspektive zu wechseln. Als wichtiger sollte es sich erweisen, dass dieses „Umschalten“ transparent erfolgen muss. Vor allem in den komplexen Verbund-Arbeitstreffen galt es, transparent zu machen, wie das Team der WIB die Rollen des moderierenden, beratenden und des auf Erkenntnisgenerierung zu Forschungsfragen gerichteten Parts aufteilte. Diese personenbezogene Rollentrennung in Situationen, die Transparenz gegenüber den Teilprojekten und eine flankierende kollegiale Supervision, wenn Irritationen entstanden, hat sich aus unserer Sicht bewährt. Wir teilen an dieser Stelle die Einschätzung von Jutzi, wenn sie sagt: „Diese Problematiken verstehen wir als Folgen eines komplexen Forschungsansatzes, die aber nicht die Vorteile von Handlungsforschung schmälern.“ (Jutzi/Wöllert 2003, S. 142)

2 Die Praxisfelder der wissenschaftlichen Begleitung

Nach diesen ersten Positionsbestimmungen, in denen auch das anfängliche Konzept und Verständnis von handlungsforschungsbasierter wissenschaftlicher Begleitung verdeutlicht werden sollte, soll nun nachgezeichnet werden, mit wem wir zusammen geforscht und entwickelt haben. Berichtet wird von der wissenschaftlichen Begleitung zweier Projektverbände, die sich je spezifisch mit Lernberatungskonzepten befasst haben: ProLern (2002-2003) und OKRA (2004-2006).

Projektverbund ProLern

Der Projektverbund ProLern hatte den Auftrag, innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zu entwickeln, zu erproben und zu implementieren. Die Schritte zu einer kompetenzbasierten Lernkultur gingen hier von der Konzeptentwicklung für das pädagogische Handeln in der eigenen Organisation aus. Projektnehmer waren vier klassische berufliche Weiterbildungseinrichtungen. Das Spektrum der Lerndienstleistungen

in diesen Einrichtungen umfasste die medizinisch-berufliche Rehabilitation, die Fort- und Weiterbildung im Gesundheitswesen sowie verschiedene Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen des SGB III. Weil ProLern abgeschlossen ist, bezieht sich unsere Prozessskizze auf diesen Verbund (zu den erzielten Ergebnissen vgl. Prozessbegleitende ... 2005, Klein/Reutter 2005, Projektdatenbank unter www.abwf.de).

- Das Teilprojekt „*Beratungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement*“ richtet sich an erwachsene Rehabilitanden, die aufgrund vielfältiger, mehrfach ausgeprägter Einschränkungen einer besonderen Förderung bedürfen. Der entwickelte Beratungsansatz ist zielgruppenspezifisch ausgeformt und interdisziplinär angelegt und basiert auf dem Ausloten des je individuellen Grads möglicher Selbstorganisation im Lernen. Wege der Hinführung zur Selbstorganisation sind expliziter Bestandteil des Lernberatungskonzepts.
- Das Teilprojekt „*Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung*“ der Kaiserswerther Seminare, Institut für Fort- und Weiterbildung, ist auf die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung im Feld der Pflegeberufe im Sozial- und Gesundheitswesen bezogen. Das Beratungskonzept basiert auf langfristig angelegten Angeboten, in denen geeignete Strategien erarbeitet werden, um individuelle Prozesse der Kompetenzentwicklung mit den Veränderungsprozessen in den jeweiligen Arbeitsfeldern und Organisationen zu verbinden. Das Projekt bindet Aspekte der Organisationsberatung im Sinne der nachhaltigen Wirksamkeit der individuellen Lernprozesse in den Organisationen ein.
- Das Teilprojekt „*Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung*“ des Bildungswerks des Handwerks gGmbH in Alzey/Worms basiert auf einem gestalttherapeutisch beeinflussten Beratungsansatz. Auf der Grundlage einer Bilanzierung lebens- und arbeitsbiographischer Reflexionen und unter Einsatz eines Prozess-Zyklus-Modells wird hier eine taxonomische Steigerung des Selbstorganisationsgrads erprobt. Zielgruppen sind Frauen in Orientierungs- und Integrationsmaßnahmen und junge Erwachsene mit gescheiterten Ausbildungsbiographien.
- Das Teilprojekt „*Aufbau einer regionalen Struktur für Lernberatung*“ ist ein Verbundprojekt unter der Leitung des Instituts für Sozialforschung und berufliche Weiterbildung ISBW, Neustrelitz, bestehend aus drei Partnern, die Lernberatung als regionale Konzeption von Weiterbildungseinrichtungen erproben und implementieren wollen. Das kontextualisierte Lernberatungskonzept basiert auf einer Differenzierung zwischen der orientierenden und der fachlichen Funktion von Lernberatung und stellt „Lehrende“ selbst als Lernende in den Mittelpunkt. Die Breite der Zielgruppen umfasst Existenzgründer(innen), Berufsrückkehrerinnen, Erziehungsurlauber(innen), arbeitslose Erwachsene, Ausbildungsabbrecher.

Projektverbund OKRA

Der Projektverbund OKRA, gleichfalls bestehend aus vier Gestaltungsprojekten, arbeitet an der Professionalisierung begleitender Lernberatung in unterschiedlichen, nach außen gerichteten Handlungskontexten. (Lern-)Beratungskonzepte werden hier als Lerndienstleistung mit anderen Organisationen koproduktiv entwickelt und erprobt. In diesem Prozess werden Qualitätsmerkmale von Lernberatung identifiziert, Stützstrukturen geschaffen, die Zugänge zu Lernberatungshandeln ermöglichen, und die theoretische Verortung der Lernberatungskonzepte vorangetrieben. Lernberatungshandeln bezieht sich auf die professionelle Beratung in Klein- und Mittelbetrieben, auf Organisationsberatung in einer Personalentwicklungs- und Bildungsabteilung der Altenhilfe, auf die Fortbildung von Lehrer(inne)n in Schulen des Gesundheitswesens, auf Lernberatung als intermediäre Beratung in einer lernenden Region und mit der spezifischen Zielgruppe der Migrant(inn)en. (zu OKRA vgl. Klein/Wenzig 2005, Projektdatenbank unter www.abwf.de).

- Teilprojekt *Professionalisierung für Lernberater(innen) für Lehrende in Schulen des Gesundheitswesens* (Kaiserswerther Seminare, Düsseldorf): Für und mit neun Krankenpflegeschulen aus vier Bundesländern entwickelt und erprobt dieses Projekt eine Weiterbildung zum prozessbegleitenden Lernberater. Durch die aktive Einbindung der Schulleitungen in die Konzeptentwicklung soll die Implementierung von Lernberatung in den Schulen befördert werden. Die auf einem Dreieckskontrakt basierende, zertifizierte Weiterbildung soll nachhaltig implementiert werden.
- Teilprojekt *Organisationsentwicklung auf der Basis von Lernberatung – ein Geschäftsfeld im Handlungskontext Altenhilfe* (Stephanuswerk Isny): Die Abteilung „Personalentwicklung und Bildung“ eines Altenhilfeträgers wird beim organisationalen Umbau und bei der Entwicklung einer neuen Lern- und Arbeitskultur begleitet und unterstützt. Konkretisiert wird dies in Bezug auf ein Coaching der Abteilungsleitung und durch lernberatungsbasierte Personalentwicklungen für Zielgruppen unterschiedlicher Hierarchieebenen (Führungskräfte, Trainees, externe Berater, Personalentwickler).
- Teilprojekt *Kompetenzen von Migrant(inn)en durch professionelle Lernberatung fördern* (Ifak, Institut für angewandte Kulturforschung, Göttingen): Gelegenheitsstrukturen für die Weiterentwicklung von Transferkompetenzen von Migrant(inn)en in der Region zu suchen und zu schaffen, ist das Anliegen dieses Projekts. Angezielt wird der Aufbau einer regionalen Lernberatungsstelle für Weiterbildungseinrichtungen und andere Lerndienstleister aus dem Non-Profit-Bereich.
- Teilprojekt *Systemische Prozessbegleitung in komplexen Lernsituationen – Neue Praxisperspektiven der Professionalisierung von Weiterbildung und Beratung für kleine Unternehmen* (Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft, Dresden): Ausgehend vom Paradoxon latenter Nachfrage nach

Beratung und Weiterbildung und potenzieller Lernbereitschaft von KMU versus geringer Nutzung von Angeboten entfaltet der Antragsteller sein Praxiskonzept auf der Folie einer Analyse aktueller Wirkungstrends im System innerhalb der KMU-orientierten Weiterbildung, in deren Ergebnis eine systemische prozessbezogene Lernbegleitung in komplexen Lernsituationen steht.

3 Parameter des reflexiven Prozess-Blicks

„Menschen leben im Modus der Auslegung: Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion. (...) Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, daß Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, daß allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört, daß eine durchgehende Grenzziehung von innen und außen möglich ist. Das, was nicht zum Menschen gehört, begegnet ihm nicht, wie es ist, sondern wie es in seinem Verhältnis zu ihm durch seine Interpretationen bestimmt wird“ (Tietgens 1981, S. 90)

Die „subjektive Objektivität“

Die Analyse des Projektprozesses ist aus der Perspektive und aus der Funktion und Rolle der wissenschaftlichen Begleitung verfasst und bezieht sich vorrangig auf den Verbundprozess in ProLern. Auch wenn wir die Prozesse mit einem professionell-analytischen Blick beschreiben, soll nicht der Eindruck entstehen, es handele sich dabei um einen „objektiven“ Blick. „Handlungsentlastung und Distanz zum Gegenstand (hier zum Berufsfeld und Berufsalltag) als eine der ‚systemischen Bedingungen‘ garantiert aber keine Objektivität.“ (Heiner 1998, S. 30)

Die Gruppe und ihr Entwicklungsprozess als Reflexionsfolie

Als WIB gingen wir davon aus, dass es für die Qualität der Verbundarbeit und für den angezielten Forschungs- und Entwicklungsprozess bedeutsam ist, der Gruppe und ihrem Entwicklungsprozess Aufmerksamkeit zu widmen. Es mag als Perspektive von wissenschaftlicher Begleitung befremden, den Gruppenentwicklungsprozess in dieser Weise zu betonen. Deshalb hier unsere Begründung:

Ein zentrales Strukturmerkmal für die Umsetzung des handlungsforschenden Ansatzes stellen vier unterschiedliche Teilprojekte an räumlich weit auseinander

liegenden Standorten dar. Deshalb waren vom Programmbereichsmanagement Foren der Zusammenarbeit eingeplant: verbundbezogene Arbeitstreffen und verbundübergreifende *Workshops*. Wenn es gelingen soll – so die Annahme der wissenschaftlichen Begleitung –, diesen zentralen Foren eine prozessbegleitende und ergebnisorientierende Funktion zu geben, dann muss der Faktor Gruppe und ihr Entwicklungsprozess einen Stellenwert bekommen.

Der wesentliche Auftrag von ProLern war die Entwicklung von innovativen Beratungskonzepten selbstorganisierten Lernens in der Fremdorganisation. Ein qualitatives Merkmal von Fremdorganisation, innerhalb derer sich Selbstorganisation im Lernen entfalten soll und kann, ist die Gruppe. Damit steht Lernen im sozialen Kontext im Mittelpunkt. Entwicklungsprozesse von Gruppen und das dynamische Gleichgewicht innerhalb von Gruppen wurden deshalb auch unter fachlichen, auftrags- und konzeptionsbezogenen Gesichtspunkten von der wissenschaftlichen Begleitung als relevant eingeschätzt. In Hinblick auf den Verbund als Gruppe wurde die Annahme formuliert: Wenn es gelingt, die Verbundarbeit als Gruppenarbeit zu einer Erfahrung von Selbstorganisation in einem sozialen Setting werden zu lassen, werden Lerneffekte auf zwei Ebenen erzielt: Das Bewusstsein um das eigene Lernen der Projektteilnehmenden in und durch soziale/n Settings wird geschärft, und die Kompetenzen, selbstorganisiertes Lernen im sozialen Setting der Bildungsarbeit zu ermöglichen, entwickeln sich weiter.

Lernprozesse können kooperativ innerhalb von Gruppen ablaufen, vor allem dann, wenn es der Gruppe gelingt, ihre Potenziale für das Lernen der Mitglieder zu aktivieren. Das Lernen von- und miteinander, so die Ausgangsüberlegungen der wissenschaftlichen Begleitung, kann die Lernwege aller Beteiligten effektivieren und damit von Vorteil sein im Vergleich zum ausschließlichen Selbsterschließen von Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Lernberatung als Lernprozessbegleitung. Das kooperative Lernen als Lernen voneinander basiert dabei auf einem kollegialen Austausch, der in einer Balance von Selbstreflexion und kollektiver Reflexion erfolgt. Entscheidend für das Lernen voneinander ist die wechselseitige Unterstützung bei der Bearbeitung von eingebrachten Erfahrungen, bei der Planung von zukünftigen Vorhaben, bei der Kontrolle von Zwischenergebnissen und -erkenntnissen u. v. m. Ein Lernen voneinander entsteht nicht zwingend, sondern kann im Entwicklungsprozess von Gruppen entstehen und sich als Kulturgut verankern. Die Intensität des Lernens voneinander ist von der sich entwickelnden Vertrauenskultur in einer Gruppe abhängig. Erst ein gegenseitiges Vertrauen erlaubt auch das gegenseitige Geben und Annehmen von Kritik und ermöglicht die Entfaltung von Lernen durch das Thematisieren von Irrwegen und Stolpersteinen. (Projekttagbuch WIB-ProLern 2002)

Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung als Prinzipien wissenschaftlicher Begleitung

Der zweite Analysefokus liegt in der Adaption der handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung in der Verbundarbeit als Konkretisierung unseres handlungsforschenden Ansatzes. Die im anfänglichen Projektprozess gemeinsam gefällte Entscheidung, die Verbundarbeitstreffen zu Orten gelebter Lernberatung zu entwickeln, stellte für die Leiterin der WIB eine Herausforderung besonderer Art dar, weil sie den Gestaltungsprojekten als Expertiseträgerin zum Thema „Lernberatung“ aus der Literatur bekannt war. Diese Expertise wurde der wissenschaftlichen Begleitung auch in Bezug auf die Tätigkeitsfelder der Gestalter(innen) zugeschrieben. Auch aus unserer Sicht war dies ohne Zweifel von Vorteil, denn es gab Sicherheit in Hinblick auf den Projektauftrag und machte uns die Übernahme der Beraterfunktion leicht. Es war jedoch zu bedenken, dass die vorhandene und zugeschriebene Expertise entwickelungshemmende Wirkungen in den Projekten entfalten könne, weil entweder ein Zwang zur Übernahme oder ein Bedürfnis nach Abgrenzung entstände. Dass die WIB im Team als wechselseitiges kritisches Korrektiv tätig wurde, ließ diese Tendenzen jedoch nicht virulent werden.

Ein zweites möglicherweise störendes Moment musste bedacht werden: Die Prinzipien von Lernberatung beziehen sich in ihrer Genese orientierend und handlungsleitend auf das Selbstverständnis und die Rolle von Lernberater(inne)n. Einige davon sind Prinzipien, die auch für WIB handlungsleitend sein sollen. Aufgrund des um Prinzipien von Lernberatung erweiterten Verständnisses der wissenschaftlichen Begleitung stellten sich die Fragen: Würde die WIB in erster Linie als Lernberatung agieren und nur in zweiter Linie forschen? Wo sind rollenspezifisch die Grenzen zu ziehen? Ist die Rolle der Lernberaterin integrierbar in ein Rollenverständnis handlungsforschender wissenschaftlicher Begleitung? Die Beantwortung der Fragen sollte im praktischen Handeln und seiner Reflexion im Team der wissenschaftlichen Begleitung erfolgen.

4 Der Prozess/die Praxis

Paul: Wenn man an einem fremden Strand ankommt, ist man zuerst immer etwas verlegen.

Jakob: Man weiß nicht recht, wohin man gehen soll.

Paul: Wen man anbrüllen darf.

Jakob: Und vor wem man den Hut zieht.

Paul: Das ist der Nachteil, wenn man an einem fremden Strand ankommt.“

(Bertolt Brecht:

Flüchtlingsgespräche. Entwurfsfassung, Einleitender Spruch beim Auftaktworkshop)

Brödel konstatiert im Kontext von Evaluations- und Begleitforschung, dass „die in Frage kommende Forschungsliteratur auffallend zurückhaltend (ist), wenn es um die Details und Umsetzungsprobleme eines ‚wissenschaftlich noch vertretbaren‘ Handelns in der prozessorientierten Evaluationsforschung gehen müsste“ (Brödel 2005, S. 104). Wir wollen durch eine Skizze der Prozesse auf Verbundebene einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen.

4.1 Die Anfangssituation

Es war vorrangiges Ziel der wissenschaftlichen Begleitung, mit der konzeptionellen Anlage des Auftaktworkshops

- soziale Orientierungen anzubieten und zu schaffen,
- Unsicherheiten zwischen den Beteiligten zu minimieren,
- Kommunikation und Interaktion zu ermöglichen (Geissler 1993).

Die Gestaltung des ersten Direktkontakts mit den Teilprojekten stellte die WIB daher unter eine originär erwachsenenbildnerische Perspektive, gute soziale Praxis zu schaffen, dem Gruppenentwicklungsprozess Raum auf sozialer und inhaltlicher Ebene zu geben und dabei mit Prinzipien von Lernberatung zu verbinden.

Auch für auf Selbstorganisation ausgerichtete Arbeits- und Lernprozesse gilt, dass die Gestaltung der Anfangssituation in der Verantwortung der Veranstaltenden liegt und sie zunächst die einzig „Prominenten“ sind. Die Herausforderung lässt sich hier so konkretisieren, dass es darum gehen sollte, frühzeitig Signale von Verantwortungsteilung, Partizipation, Prozessorientierung usw. (Kemper/Klein 1998) zu senden, um von Anfang an Prinzipien von Lernberatung erfahrbar werden zu lassen und zugleich der Gruppe den dynamischen Prozess zu erlauben, der in der Anfangszeit „Formingphase“ (Tuckman 1965) beschrieben ist.

Kennenlernen unter persönlichem und thematischem Bezug

Der Umstand, dass alle Workshopteilnehmenden Funktionen und Rollen in pädagogischen Kontexten einnahmen, erlaubte einen thematisch-spielerischen Einstieg. Bei der methodischen Auswahl folgte die WIB der Intention, Biographieorientierung als Prinzip in seiner Vernetzung mit fachlich relevanten Inhalten (Lernen, Lernhaltungen, Lernerfahrungen) erfahrbar zu machen und damit einen ersten Beitrag zur sozialen Orientierung für die Verbundarbeit zu leisten. Ausgewählt haben wir die aus der Lernberatungskonzeption entstandene Methode „Lernspuren“, die von den Teilnehmenden selbst in ihrer Bildungsarbeit genutzt werden konnte, womit wir unsere praxisdienliche Funktion frühzeitig zu übermitteln suchten. Aus den unmittelbaren und im Expertengespräch nachgängigen Rückmeldungen aus den Projekten kann festgehalten werden, dass die frühzeitige Begegnung und Erfahrung mit einem weiten Verständnis von Biographie die Qualität in Lern-/Lehrsettings maßgeblich befördert hat.

Informationen erhalten und geben, vorsichtige Annäherungen und erste Ordnungsschritte

Die Fülle der bereits anfänglich relevanten Informationen sollte in einen kommunikativen und in Ansätzen interaktiven Prozess eingebettet werden. Ziel war es, durch Informationen und den Austausch über Informationen Orientierungen zum Projektanliegen aus verschiedenen Perspektiven zu geben, diesen aber auch individuell erschließen und gestalten zu lassen. Ein erstes wichtiges Signal war dafür das partizipative Angebot des Programmbereichsmanagements, indem die Forschungsfragen als „formale Orientierung“ vorgestellt und zugleich der Überprüfung und Ausformung durch die Projekte im Projektprozess anheim gestellt wurden:

Die anschließenden Informationen der Teilprojektvertreter(innen) zu ihren Einzelprojekten führten zu einer interessen geleiteten Diskussion; man versuchte, sich gegenseitig „abtastend“ im jeweiligen Projektansatz zu verstehen. Der Umgang miteinander war vorsichtig und von der konventionellen Umgangsform, vorwiegend Verständnisfragen zu stellen, geprägt. Vorrangig wurden die Spezifika, die Einzigartigkeiten des jeweiligen Projekts herausgearbeitet und versucht, erste Gemeinsamkeiten zu finden. Es wurde spürbar, dass die Fülle der Informationen, da subjektiv kaum verarbeitbar, Unsicherheiten verstärken würde, wenn sie nicht in eine Struktur gebracht würden. Es ging nun darum, in projektgemischten Arbeitsgruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Projekten zu fassen und damit ein erstes gemeinsames „Ordnungsprinzip“ über diese Informationen zu legen.

Im Anschluss daran legte die WIB ihre Rahmenkonzeption in Form eines metaplangestützten Inputs dar. Wesentliche Intentionen waren, die Prinzipien von

Handlungsforschung und die Prinzipien von Lernberatung explizit sowie die Feldkompetenzen der WIB in Bezug auf Bildungspraxis und wissenschaftliche Begleitung spürbar werden zu lassen. Mit der Wahl einer narrativen Form der Hypothesenpräsentation bspw., die sich nicht nur aus theoretischen Standortangaben oder wissenschaftlichen Meinungen speiste, sondern auch aus professionell-biographisch begründeten Annahmen und Fragestellungen, sollte übermittelt werden, dass die WIB auf eine gemeinsame Entwicklung von Forschungs- und Arbeitsfragen ausrichtet, die sich dadurch auszeichnen, dass

- die Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Begleitung vertreten sind,
- die kontext- und personen-/professionsspezifischen Handlungs- und Erkenntnisinteressen der Teilprojektverantwortlichen aufgenommen sind,
- verbundgemeinsame, projektkontextspezifische und individuelle, personenbezogene Erkenntnisinteressen transparent sind,
- Forschungs- und Arbeitsfragen aus den erwarteten Leistungspotenzialen aller Beteiligten generiert werden wollen.

Eine weitere Vorüberlegung lag darin, den gemeinsamen Projektauftrag nach dem Prinzip der Sicherung biographischer bzw. hier berufsbiographischer Kontinuität an den „*state of the art*“ erwachsenenpädagogischer Praxis anschlussfähig zu machen. Deshalb lautete eine zentrale Botschaft, dass es nicht zwingend nur um „Neuerfindungen“ im Projektprozess gehen werde, sondern auch um eine Bilanzierung und Sicherung bewährten erwachsenenbildnerischen Handelns unter neuen Lernherausforderungen. Wir haben dabei ein Verständnis von „Innovation“ angeboten, das sich in der begründeten Balance zwischen „Kontinuität und Neuerfindung“ bemisst und in Verbindung mit veränderten Herausforderungen zu neuen Qualitäten einer beratungsorientierten Lernkultur entwickelt. Damit sollte auch ein Impuls gesetzt werden, durch eine Bilanzierung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen die je spezifischen Anschlussfähigkeiten zur Sicherung biographischer Kontinuität herzustellen.

Schließlich sollte die WIB in ihrem Funktions- und Rollenverständnis transparent werden. Insgesamt war die vorzutragende Rahmenkonzeption von dem Selbstverständnis getragen,

- die beginnende Verbundarbeit als offenen und damit zu gestaltenden Prozess darzustellen, der dem Prinzip der Verantwortungsteilung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Funktionen und Kompetenzen unterliegt;
- die Interessen, Kompetenzen und erwarteten Leistungspotenziale der Einzelprojekte handlungsleitend wirksam werden zu lassen und
- die Kontextspezifik und damit Vielfalt konzeptioneller Ansätze von Lernberatung zu befördern.

Verbindlichkeiten der Zusammenarbeit interessen- und bedarfsorientiert herstellen

Auf der Grundlage der bis dahin deutlich gewordenen inhaltlichen und strukturell-organisatorischen Bedingungen galt es nun Raum zu geben für die Ausgestaltung des gemeinsamen Arbeits- und Lernprozesses und der je projektspezifischen Prozesse. Eine erste Entwicklung konkreter Vorstellungen zur Sicherung der Arbeitsfähigkeit auf inhaltlicher Ebene wurde mit Hilfe reflexiver Fragen in projekthomogenen Kleingruppen vorgenommen. Dabei wurden Arbeitsfragen der jeweiligen Teilprojekte identifiziert, erwartete Leistungspotenziale im eigenen Projekt ermittelt. Daran anschließend konnten Aspekte der Zusammenarbeit mit Programmbereichsmanagement und Kooperations- und Supportideen zwischen Projekt und wissenschaftlicher Begleitung erarbeitet werden. Nach einer Präsentation und Diskussion im Plenum wurden interessen- und bedarfsorientierte Verbindlichkeiten für die Planung und Gestaltung des ersten Arbeitstreffens abgeleitet.

Zwischenbilanz

Rückblickend lässt sich, gestützt durch die 2005 geführten Experteninterviews mit den Vertreter(inne)n der Teilprojekte sagen, dass diese frühzeitigen Angebote der Partizipation, der Gestaltbarkeit im Prozess und der Verantwortungsteilung eine wichtige Signalwirkung hatten. Es erwies sich in der Folgezeit, dass die angebotenen Partizipationsräume von den Einzelprojekten und dem Verbund aktiv genutzt wurden, und zwar in der kooperativen Gestaltung der Verbundarbeit und in der eigenen Projektpraxis.

Bereits im Auftaktworkshop konnten manche Erwartungen und auch Befürchtungen gegenüber einer Arbeit unter wissenschaftlicher Begleitung aufgelöst werden. Zum Teil entstanden jedoch neue Irritationen, weil die wissenschaftliche Begleitung sich „so anders präsentiert hatte, als ich erwartet hatte“. Rückblickend verdeutlichten einige der ProLerner(innen) im Expertengespräch (Experteninterviews 2005 zur Arbeits- und Lernkultur auf Verbundebene ProLern und OKRA), mit einer gewissen Spannung und Neugier und durchaus „prüfend die nächsten Schritte beobachtet“ zu haben: „Mal sehen, ob und wie Sie das einlösen.“

4.2 Sichern von Arbeitsfähigkeit: ProLern gibt sich eine Arbeits- und Lernstruktur

Wesentliche Intention der wissenschaftlichen Begleitung für das wenige Wochen später stattfindende erste Arbeitstreffen war es, Anschlussfähigkeit und Interessen-

orientierung als Prinzipien in doppelter Ausrichtung zu praktizieren: zum einen in Bezug auf das Einlösen der beim Auftaktworkshop getroffenen Vereinbarungen und zum anderen in Bezug auf aktuelle Fragestellungen zu den begonnenen Prozessen vor Ort. Über metareflexive Schleifen sollten diese Prinzipien sich im Arbeitsprozess von ProLern verankern. Im Mittelpunkt stand somit auf der Sachebene das Sichern von inhaltlicher und organisatorischer Arbeitsfähigkeit, das auf der Beziehungsebene als gemeinsamer Prozess angelegt wurde. Mit den Fragen in der Ankommensrunde: „Was interessiert mich hier?“ „Was ist mein Anliegen?“ „Was ist mir in diesen zwei Tagen wichtig?“ aktualisierte sich die Struktur des Arbeitstreffens; auf diesem Wege konkretisierte sich auch im partizipativen Verfahren die Agenda des Treffens.

Die Forschungs- und Arbeitsfragen werden erarbeitet

Die Rahmenkonzeption der wissenschaftlichen Begleitung wurde am Beispiel der Entwicklung gemeinsamer und projektbezogener Forschungs- und Arbeitsfragen thematisiert: In einem qualitativen und an das Konzept der Handlungsforschung angelehnten Verständnis sollten sich die an den Erkenntnisinteressen des Gesamtprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ orientierten Forschungs- und Arbeitsfragen an den Leistungspotenzialen der Einzelprojekte und den zu erwartenden bzw. sich abzeichnenden Ergebnissen entwickeln. Dahinter liegt ein Verständnis „prozessoffen fokussierender Forschung“: Prozessoffen heißt, die im Vorfeld nicht absehbaren, aber im Projektprozess sichtbar werdenden Fragestellungen ggf. nicht nur als Arbeits-/Gestaltungs-, sondern vielmehr als Forschungsfragen aufzunehmen, um so den versteckten Potenzialen kontextueller Projektpraxis Raum zu geben. Fokussierend heißt, dass phasenbezogenen Arbeits- und Forschungsfragen als orientierungsgebend und verbindlich vereinbart werden. Diese gelten als handlungsleitend für die wissenschaftliche Begleitung und die Einzelprojekte. Mit Hilfe reflexiv angelegter Zwischenbilanzen werden die Relevanzen der Forschungs- und Arbeitsfragen überprüft und ggf. verändert.

Diesem Verständnis folgend wurden in einem partizipativen Verfahren zunächst von den Projekt-/Teilprojektverantwortlichen kontextspezifische Arbeitsfragen ermittelt, mit den Forschungsaspekten der wissenschaftlichen Begleitung abgeglichen und mit Forschungsfragen unterlegt (Ausschnitte siehe Abbildung 1). Die so ermittelten Arbeits- und Forschungsfragen wurden in einem nächsten Schritt dann noch einmal von allen Beteiligten in eine Matrix überführt, mit der die verbundgemeinsam relevanten und die kontextspezifischen Fragen sichtbar gemacht wurden.

Abbildung 1

Kontextspezifische Arbeits- und Forschungsfragen

1. Forschungsaspekt: Entwicklung einer fachlichen Expertise zu Lernberatung durch die Ermittlung des „state of the art“.

Forschungsfrage: Welche Gemeinsamkeiten weisen Konzepte einer begleitenden Lernberatung Erwachsener auf, die selbstorganisiertes Lernen und damit auch die Ausprägung beruflicher Handlungskompetenz unterstützen?

Arbeitsfragen:

- Was sind in unserem Projekt die Eckpfeiler/Parameter von Lernberatung auf konzeptioneller und auf Umsetzungsebene?
- Was ist unser Verständnis von selbstorganisiertem Lernen aus Sicht der organisierten Weiterbildung? ...

2. Forschungsaspekt: Anforderungen an die Profession „Lernberater/-in“ und Ableitung von Supportbedürfnissen

Forschungsfrage: Welche alten und welche neuen Anforderungen stellt Lernberatung zur Förderung des selbstorganisierten Lernens an das pädagogische Personal der Erwachsenenbildung auf den Ebenen Selbstverständnis/andragogische Grundhaltung, Funktion und Rolle, professionsbezogene Kompetenzen, Aufgabenspektrum?

Arbeitsfragen:

- Was sind die andragogischen/didaktischen Leitprinzipien von Lernberatung?
- Inwieweit unterscheiden sie sich im Blick auf selbstorganisiertes Lernen von „alten Leitprinzipien“?
- Welche funktionsbezogenen Unterschiede resultieren aus der Schwerpunktverlagerung „vom Lehren zum Beraten“?
- Wie lassen sich traditionelle Rollenverständnisse im Unterschied zu neuen Rollenverständnissen beschreiben? ...

3. Forschungsaspekt: Anforderungen an die Organisationsstruktur der Bildungseinrichtung zur Implementierung von Lernberatung

Forschungsfrage: Welche Anforderungen stellt begleitende Lernberatung zur Förderung selbstorganisierten Lernens an die Mitarbeiterentwicklung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen und die Organisationsstruktur der Einrichtungen?

Arbeitsfragen:

- Mit welchen Verfahren/Formen/Wegen erfassen und befriedigen die Weiterbildungseinrichtungen die Weiterbildungs- und sonstige Supportbedarfe des pädagogischen Personals?
- Auf welche Ressourcen können sie dabei zurückgreifen?
- An welche Grenzen (arbeitsorganisatorischer, finanzieller, zeitlicher Art) stoßen sie?

Forschungsaspekt 4: Didaktisch-methodische Aspekte des Lern-/Lehrarrangements von Lernberatung

Forschungsfrage/Arbeitsfrage: Welches Verständnis von selbstorganisiertem/selbstgesteuertem Lernen verbindet sich mit den Konzepten von Lernberatung? Wo liegt der gemeinsame „Grundnenner“?

Forschungsfrage/Arbeitsfrage: Welche Verständnisse von Lernen und welche von Beraten stehen hinter den Lernberatungskonzeptionen?

Forschungsfrage/Arbeitsfrage: Welche Lerninfrastrukturen sind geeignet, damit Lernende (Mit-)Verantwortung für ihr Lernen auf den Ebenen Lernziele, Lerninhalte, Methoden usw. übernehmen können?

Prozessorientierung als Prinzip der Verbundarbeit wurde in der Entwicklung der Forschungs- und Arbeitsfragen erstmalig relevant und genutzt, da mit der Entwicklung auch eine Einschätzung des derzeitigen Prozesses und der derzeit relevanten Arbeitsfragen einherging. Mit der Entwicklung der Fragen verbunden war also die Intention, nicht die Praxis durch die Forschungs- und Arbeitsfragen zu gestalten, sondern die Praxisprozesse mit Hilfe der Forschungs- und Arbeitsfragen zu reflektieren. Für uns war dies eine direkte Erfahrung, dass und wie Praxis Forschung beeinflusst, wenn Praxis als reflektierte Praxis ernst genommen wird (Schön 1982, zit. in Heiner 1998, S. 30)

Das Verfahren der Entwicklung der Forschungs- und Arbeitsfragen hatte noch eine besondere Seite. Es stand als erstes gemeinsames Erlebnis dafür, dass die Ausgestaltung von Selbstorganisation und Verantwortungsteilung in der Gruppe keinesfalls einfacher als „fremdbestimmtes“ Vorgehen ist, weil die Strukturen selbst geschaffen werden müssen. Eine Herausforderung für die WIB stellte in dieser Phase auch das Finden einer Balance zwischen orientierungsgebenden Vorgaben und offenen selbst zu organisierenden und selbst zu gestaltenden Anteilen dar. „Wie viel Struktur durch Leitung braucht und wie viel verträgt der auf Verantwortungsteilung und Partizipation ausgerichtete Projektverbund?“ war eine immer wieder auszulotende Frage. Auch für die Vertreter(innen) der Teilprojekte war dieses prozessbezogene Arbeiten anstrengender als die Auseinandersetzung mit einem vorgefertigten Katalog von Fragestellungen. „Vorgaben kann man abnicken, d. h. annehmen oder innerlich ablehnen. Selbstverantwortlich Mitgestalten, da kann man sich nicht rausziehen!“ (Experteninterview) Es waren weitaus mehr Initiative, Mitarbeit, Entscheidungen und Aktivitäten der Selbstorganisation gefordert als in einem klassischen Arbeitssetting.

Zwischenbilanz

In ProLern verfügten keine der in den Teilprojekten Verantwortlichen über Erfahrungen mit wissenschaftlicher Begleitung. Dies war eine der Gemeinsamkeiten, die den Anfang prägten. In den Expertengesprächen erinnerten sich Teilprojektverantwortliche, sie hätten erwartet, dass die wissenschaftliche Begleitung eine klare Vorstellung über den Ablauf des Projekts habe und konkrete Vorgaben machen und Aufträge erteilen würde; auch befürchteten einige Teilnehmer ein sie überforderndes wissenschaftliches Niveau und starken Leistungsdruck. Die wissenschaftliche Begleitung wird in dieser Erwartungshaltung mit einer Leitung gleichgesetzt, die weiß, was gefordert ist, dies weitergibt, Kompetenzvorsprünge und Qualitätserwartungen hat, die beängstigend sind. Vor allem das Vor-Urteil, dass wissenschaftliche Begleitung fordere und mit einem fertigen Konzept agiere, war bei den meisten Teilnehmern vorhanden und nicht unbedingt nur negativ be-

setzt. Manche Projektnehmer(innen) wünschten sich eine rigidere, zielgerichtete Anleitung.

Damit ist eine der grundlegenden Prämissen der Handlungsforschung, nämlich von einer Gleichheit resp. Gleichwertigkeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis auszugehen, kritisch zu hinterfragen. Wie sich in den Aussagen zeigt, wird der wissenschaftlichen Begleitung ein Vorsprung in unterschiedlichen Feldern zugesprochen, der dann zumindest in der Anfangsphase auch zwangsläufig zu impliziten Hierarchiekonstrukten führt. Der wissenschaftlichen Begleitung wird nicht nur eine übergeordnete Funktion zugeschrieben, sondern diese erscheint als Multitasking-Funktion: Dem „Forscherteam“ wird die Rolle der Projektleitung zugedacht, es hat die Aufgabe, theoretisch basierte Inputs zu liefern, es soll die Projekte und den Verbund strukturieren, von ihm wird die Ausübung von Kontrolle erwartet; dies aber sind vornehmlich Zuschreibungen, die den Beratungsaspekt ausklammern und auch die originäre Aufgabe des Forschens nur unpräzise fassen. Gleichwertige Kooperation kann also nicht vorausgesetzt, sondern muss im Prozess und in einem Ermöglichungsrahmen hergestellt werden. Sie kann nicht durch die Revision von Bildern hergestellt werden, nicht durch einen Einführungsvortrag entstehen, sondern nur durch praktisches Tun und eine auf Transparenz ausgerichtete Reflexion.

4.3 Fallarbeit: Selbstverständnisdebatten um SOL und Lernberatung

Inhaltlich befasste sich ProLern über einen langen Zeitraum mit einer auf eigenen Alltagstheorien und wissenschaftlich-theoretisch fundierten Einsichten beruhenden Selbstverständnisdebatte um SOL und Lernberatung. Ziel war es, gemeinsame Sichtweisen herauszuarbeiten und kontextbezogene und berufsbiographisch begründete Differenzen zu markieren. Bezugspunkte dieser Auseinandersetzungen waren von den Projekten eingebrachte Praxis-Fälle, die in hermeneutischer Interpretation bearbeitet wurden. Dabei wurden Verfahren der kollegialen Beratung und der Interpretationswerkstatt genutzt als Verfahren, in denen Perspektivenwechsel, eigene Perspektive und In-Bezug-Setzung von Perspektiven in systematisierter Weise praktiziert werden. Bezugspunkte bildeten gezielt Positionierungen zu selbstorganisiertem Lernen und zu pädagogischer Beratung aus der Literatur. Auf inhaltlicher Ebene entwickelte sich eine Arbeitsqualität, die als „Lernen von- und miteinander“ bezeichnet wurde und in der, wie die Experteninterviews verdeutlichen, aus Sicht der Beteiligten in besonderer Weise Kompetenzen entwickelt werden konnten. Die inhaltlichen Impulse für die Selbstverständnisdebatte hatten

eine gegenseitige *auf Lernen und Kompetenzentwicklung ausgerichtete Funktion*. „Das Potenzial liegt in der Gruppe“ war das Leitmotiv.

Lernen von- und miteinander: Lernkultur konturiert sich

In dieser Phase beschäftigte sich ProLern auf der Verbundebene (und in Vor-Ort-Workshops mit der WIB), initiiert durch die Fälle aus der Projektpraxis, mit fachlichen Impulsen und Verständigungen zu verschiedenen Themenstellungen, zu denen aus dem Verbund subjektive und projektprozessbezogene Lernbedarfe und -interessen reklamiert wurde. Die Vorbereitung und Präsentation des Lernangebots lag dabei interessen- und kompetenzorientiert bei Vertreter(inne)n der Teilprojekte oder der wissenschaftlichen Begleitung. Beispielsweise wurden folgende Themen er- und bearbeitet:

- Beratungsverständnisse/-konzepte/-theorien
- Lernverständnisse
- Prinzipien von Lernberatung
- Verständnis von selbstorganisiertem Lernen in der Fremdorganisation
- Relevanz von Lehre beim selbstorganisierten Lernen
- Bedingungen zur Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen in der Fremdorganisation
- Zugänge zu selbstorganisiertem Lernen für Lernende und Lehrende
- Ziele zum und im Lernen entwickeln

Lernberatungsexpertise der WIB wird kontextuell angefragt

Bezogen sich die ersten Beratungsanforderungen in den Standortgesprächen eher auf das Projektmanagement und auf die Vernetzung der im Rahmen des Antragsverfahrens verfassten Studie mit der Praxis des Gestaltungsprojekts, so änderten sich im Spiegel der Selbstverständnisdebatten auf Verbundebene die Anforderungen an Beratung und Support vor Ort. Es waren nicht mehr (nur) Arbeitsbesprechungen, sondern die Supportleistungen bezogen sich nun vorrangig auf Workshops mit den Lehrenden in den Einrichtungen, die zentrale Bezugspersonen der Teilprojektverantwortlichen waren, die es galt, „ins Boot zu holen“. Hier war die wissenschaftliche Begleitung als von den Teilprojektverantwortlichen eingebundene, über Expertise zu Lernberatung verfügende Beraterin gefragt, um konzeptionelle und konkret umsetzungsbezogene Aspekte von Lernberatung in den Teams zu moderieren und Expertise einzubringen. Dies schien uns ein Ergebnis des auf Verbundebene erzielten Konsens darüber zu sein, dass selbstorganisiertes Lernen „Lehren“ nicht verbietet. Einer der „Merksätze“ zum Verständnis von selbstorganisiertem Lernen in der Fremdorganisation lautete nämlich: *Lernende, die aus*

dem Bewusstsein darum, was ihrem Lernen förderlich ist, fachliche Expertise reklamieren, sind selbstorganisiert und haben nicht zuletzt im Blick, dass der bewusste Rückgriff auf Expertise lernökonomisch sein kann.

Zwischenbilanz

Diese Phase war für die wissenschaftliche Begleitung und die Teilprojekte aus mehreren Gründen außerordentlich interessant.

Die Teilprojekte übernahmen Funktionen, die ihren ursprünglichen Erwartungen gemäß ausschließlich bei der wissenschaftlichen Begleitung lagen, der eine allseitige Kompetenz zum Forschungsgegenstand und zum Management des Projektverbunds zugeschrieben worden war. Hätte die wissenschaftliche Begleitung je „auf dem hohen Ross gesessen“, hätte sie spätestens jetzt absteigen dürfen, wo die Teilprojektverantwortlichen als akademisierte und reflektierte Praktiker(innen) ihren Wissensfundus für die gemeinsame Arbeit zur Verfügung stellten.

Für die wissenschaftliche Begleitung war diese Phase im Prozess des Forschungsprojekts insofern zentral, als der Wechsel von „Nähe und Distanz“, von Einlassen auf Praxis/Perspektivenwechsel und Abstraktion/WIB-Perspektive in besonderer Weise gegeben war. Kontextualisierung und Dekontextualisierung verbanden sich jeweils mit Beratungsanfragen und mit Forschungsinteresse. Die Projektberichte der Teilprojektverantwortlichen zeichneten sich zunehmend durch kontextualisierte Fallbeschreibungen aus, zu denen sie Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung und kollegiale Beratung durch die Projektkolleg(inn)en reklamierten. Diese Fälle waren zugleich Anlass, durch Dekontextualisierungen theoretische Verortungen des eigenen Selbstverständnisses bewusst werden zu lassen. Die wissenschaftliche Begleitung war einerseits gefordert, beratend, d. h. auf Praxisreflexion und Spiegelung ausgerichtet zu intervenieren, andererseits aber auch bei der Falldarstellung und -interpretation durch die Teilprojektvertreter(innen) beobachtend und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu stützen.

In der Verbundgruppe entstand in dieser Zeit das, was die wissenschaftliche Begleitung als gleichwertige Kooperation bezeichnete. Die in der Projektanfangszeit stärker an die wissenschaftliche Begleitung delegierten Funktionen der Beratung, des Service, des Einspeisens von Lernberatungs-Expertise wurden nun nach dem Prinzip der kompetenzbasierten Verantwortungsteilung arbeitsteilig bearbeitet. Wir haben als wissenschaftliche Begleitung diesen Prozess als „Erfolgsindikator“ handlungsforschender und lernberaterischer Haltung und Handlung reflektiert, durch die eine Verständigung auf der Grundlage des Respekts vor der Gleichwertigkeit der Einzelnen erfolgen kann und dem Ziel folgt, gelingenden Alltag zu realisieren. Damit kein Missverständnis entsteht: Handlungsforschung kann diese

Gleichwertigkeit nicht schaffen oder herstellen. Sie stellt allenfalls einen Ermöglichungsrahmen bereit, in dem Forschen als Suchprozess in Situationen gebettet ist, die unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand zulassen, Respekt vor der Meinung des anderen und die Bereitschaft fördern, selbst zu geben und zu nehmen.

Dabei geht es um Wechselbeziehungen nicht nur zwischen den Praxen der wissenschaftlichen Begleitung und der Teilprojekte, sondern zwischen grundsätzlich unterschiedlichen, jedoch gleichwertigen Ressourcen verschiedener Denk- und Handlungskontexte (Filsinger/Hinte 1988), die den wechselseitigen Lernprozess ausmachen. Gleichwertigkeit erwies sich nun nicht als Angleichung von Rollen, sondern als arbeitsteilige Kooperation zwischen Verbundbeteiligten mit unterschiedlichen Wissensbeständen und Kompetenzen. Gleichwertige Kooperation als im praktischen Tun angezielte Haltung will die Kompetenzen anderer nicht unter Bedrohungsaspekten sehen und in der Konsequenz eher ablehnen, sondern als eine Hilfe, die dem eigenen Projekt und dem gemeinsamen Vorhaben nützlich ist.

Mit dem sich immer klarer auf die Lernberatungskonzeption ausrichtenden Arbeitskonzept des Verbunds ging einher, dass weniger von *Arbeitsstrukturen* die Rede war, sondern dass zunehmend der Begriff der *Arbeits- und Lernkultur* verwendet wurde. Dieses Kulturverständnis kann am gemeinsam entstehenden Verständnis von Fall und der Praxis von Fallarbeit verdeutlicht werden. Fallarbeit war zunächst deutungsmusteranalytisch auf Interpretationen ausgerichtet, deren Bezugspunkte Handlungskontext, Berufsbiographie und Alltagstheorien waren. Mit dem Einbinden der Lernberatungsexpertise der WIB in die Fallanalysen war der Deutungsfokus um den Forschungsgegenstand angereichert. Mit der Identifikation offener Fragen, die aus Alltagstheorien und dem Stand der Lernberatungsexpertise nicht zufriedenstellend bearbeitet werden konnte, wurde weiteres Professionswissen in die Fallanalyse mit eingebunden. Aufgrund der unterschiedlichen Professionszugehörigkeiten der Verbundmitglieder wurden Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen und Professionen in die Fallanalysen einbezogen.

In diesem Entwicklungsprozess um das Lernen am Fall entstanden drei *Erfolgskriterien* für den selbst verfassten Projektauftrag. Als erfolgreich bezeichneten wir ProLern, wenn es gelingen würde, auch weiterhin

- die Verbundarbeit als Ort des Lernens von- und miteinander zu gestalten,
- die Prinzipien und Gestaltungselemente innovativer (Lern-)Beratungskonzepte in der Verbundzusammenarbeit selbst zu praktizieren, zu erproben, weiterzuentwickeln,
- die Verbundarbeit selbst als Ort neuer Lernkultur zu gestalten und zu erleben.

Abbildung 2

Struktur der Arbeitstreffen als Beispiel für entstehende Normen

- Die Arbeitstreffen werden dreitägig angesetzt.
- Die Agenda für das Arbeitstreffen wird im Vorfeld über E-Mail-Austausch interessen- und bedarfsorientiert vorbereitet und konkretisiert sich im Prozess.
- Die Arbeitstreffen finden jeweils in der Einrichtung eines ProLern-Projekts statt, nicht an neutralen Orten.
- Die Gastgeberfunktion bemisst sich darin,
 - einen Programmpunkt zum Kennenlernen der Einrichtung in die Agenda zu integrieren,
 - projektbeteiligte Kollegen(inn)en aus der eigenen Einrichtung am Arbeitstreffen teilhaben zu lassen,
 - die Gruppe zu begrüßen und zu verabschieden,
 - eine förderliche Lern- und Arbeitsarchitektur bereitzustellen,
 - für die Bewirtung Sorge zu tragen,
 - eine Überraschung für die Gäste zu organisieren.
- Die gemeinsame Arbeit bei den Treffen startet jeweils mit einem informellen Austausch (Ankommensrunde I).
- Der offizielle Start der Arbeitstreffen beginnt jeweils mit einer fokussierten „Ankommensrunde II“, die als assoziativer oder narrativer Brückenschlag von Projektalltag zu Verbundtreffen thematisch angelegt sind.
- Jedem Projekt wird Zeit eingeräumt für einen Projektbericht, bei dem die Schwerpunkte frei gewählt sind, der jedoch vorbereitet ist (Handouts, Visualisierungen ...).
- Zu jedem Projektbericht findet fallbezogen eine kollegiale Beratung/kollegialer Austausch statt; der Anlass wird vom Berichtenden gesetzt; aus der Fallbearbeitung resultierende Fragen an Professions- und disziplinäres Theoriewissen werden im Themenspeicher festgehalten.
- Arbeitstreffen haben ein je vorab abgestimmtes Schwerpunktthema, das inhaltlich und methodisch vorbereitet wird und dessen Auswahl sich aus einem zurückliegenden oder aktuellen Praxisfall speist.
- Ein Lerntagebuch wird für jedes Treffen konzipiert und in den Prozess eingebunden.
- Zu jedem Arbeitstreffen gibt es einen Lernquellenpool, für dessen Bestückung alle verantwortlich sind
- Arbeitstreffen enden mit einer Planungskonferenz, in der Ausblicke auf die Zeit bis zum nächsten Treffen sowie Eckpfeiler für das nächste Treffen gesichert werden
- Zu den Arbeitstreffen entsteht durch die wissenschaftliche Begleitung eine ausführliche Dokumentation, z. B. in Form eines um Bilanzierungen und Zwischenfazits angereicherten Verlaufsprotokolls mit Anlagen, Ausweis von Vereinbarungen und To Do's.

Im Gruppenentwicklungsprozess war ProLern zu diesem Zeitpunkt in der Phase des Norming, was sich in der inhaltsbezogen engagierten Schwerpunktsetzung und in der neuen Qualität der Erfolgskriterien erwies. Auf der Sachebene zeichnete sich diese Phase durch das Bereitstellen von Kompetenzen, von Professionswissen für die Gruppe zu den als relevant ausgewählten Themen aus. Die Chancen, interdisziplinäre Perspektiven – Erwachsenenbildungspraktiker aus verschiedenen Schulen und Handlungskontexten, Psychologe, Erwachsenenbildungswissenschaft, TZI, Gestalttherapie usw. – auf gemeinsame Fragestellungen zu werfen, wurden engagiert mit Leben gefüllt. Die Berichte aus den Projekten wurden in kollegialen Austauschprozessen mit Hilfe von Alltagstheorien analysiert, deutungsmusteranalytisch hinterfragt und mit Blick nach vorn beratend begleitet. Das Lernen von- und miteinander gewann an Gestalt, weil gemeinsame Erfahrungen transparent und differente Erfahrungen und Erkenntnisse auf dem Boden wachsender Vertrautheit nicht in Konkurrenz, sondern Differenz kommunikativ aufgenommen werden konnten. Auf der Beziehungsebene entstanden Selbstverständnisse in Bezug auf Verfahrens- und Verhaltensweisen in der Gruppe und im Arbeitssetting. Wie sich in dieser Phase Normen herauskristallisierten, kann am Beispiel der Struktur der Arbeitstreffen (Abbildung 2) konkretisiert werden, die in einem metareflexiven Prozess um die Arbeits- und Lernkultur auf Verbundebene gemeinsam gesichert wurde.

4.4 Zwischenbilanzen ziehen, Evaluieren, Erfolge sichern

Der Blick auf den näher rückenden Zeitpunkt für einen Zwischenbericht und die Vereinbarung, auch für die eigene Arbeit Phasen der Zwischenbilanzierung im Projektmanagement vorzusehen, markierte eine Zwischenphase konzentrierter Evaluation: Als Ergebnis einer gemeinsamen Arbeitsplanung wurde der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe übertragen, eine Struktur für die Statusberichte der Gestaltungsprojekte vorzuschlagen, die einerseits selbstevaluatorisch zwischenbilanzierenden Charakter haben sollte, aber auch für die wissenschaftliche Begleitung selbst eine Grundlage für erste kontextspezifische und übergreifende Auswertungen der erreichten Entwicklungsstände bieten sollte. Der Statusbericht sollte sich auf die Entwicklungen zwischen den konzeptionellen, in Form der Studie eingereichten Überlegungen und der beginnenden Umsetzung beziehen. Zugleich wurde der bisherige Prozess der Verbundkooperation reflektiert. Diese Berichte wurden als interne Dokumente verfasst, der wissenschaftlichen Begleitung zugeleitet, die ihrerseits aus diesen Berichten einen Synthesebericht verfasste. Diese Berichte stellten eine Grundlage für den Zwischenbericht dar.

Gleichzeitig konzipierte die wissenschaftliche Begleitung die erste Runde der *Expertenbefragung mit den „Lernberater(inne)n“* vor Ort. In allen Einzelprojekten

wurden in einem arbeitsteiligen Vorgehen von der wissenschaftlichen Begleitung die ersten Experteninterviews mit den Dozent(inn)en und Ausbilder(inne)n der Projekte durchgeführt. Im Zentrum standen Fragen um das pädagogische Selbstverständnis, die Sicht auf die Lernenden, didaktisch-methodische Aspekte von Lernberatung, die Sicht auf die eigene Einrichtungsorganisation und Aspekte des Rollenwechsels und Supportbedarfs. Die Ergebnisse der standortbezogenen Auswertungen wurden den Einzelprojekten im Rahmen eines ProLern-Arbeitstreffens übermittelt und diskutiert und anschließend in schriftlicher Form und verbunden mit Empfehlungen für daraus zu ziehende Konsequenzen für den weiteren Projektprozess zugestellt. Bedarfsorientiert fanden in den Einrichtungen unter Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung oder in der Verantwortung der Teilprojektverantwortlichen Gespräche/Workshops statt, in denen die Folgerungen der Ergebnisse für die Weiterarbeit im Projekt gemeinsam erörtert wurden. Dieses Verfahren verdeutlicht das in die Arbeits- und Lernkultur von ProLern integrierte handlungsforschende Verständnis. War die Expertenbefragung in ihrer ursprünglichen Intention als formative Evaluation im klassischen Verständnis von Handlungsforschung konzipiert worden, so hatte sich in Vernetzung mit dem ProLern-Prozess die Intention erweitert, indem die Interessen und Anforderungen der Teilprojektverantwortlichen bereits in die Leitfragen mit aufgenommen wurden. Aus ihrer Perspektive hatte die Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung in Form von Expertengesprächen eine weitere Funktion: Sie sollte eine Würdigung der Kolleg(inn)en vor Ort darstellen, indem deren Sichtweisen auf die Entwicklungen der (Lern-)Beratungskonzeptionen nicht nur vermittelt durch die Teilprojektverantwortlichen in den Forschungsprozess eingebracht würden, sondern durch den direkten Dialog mit der wissenschaftlichen Begleitung. Darüber hinaus sollte die wissenschaftliche Begleitung den Supportbedarf der Lernberater(innen), also ihre Vorstellungen, wie sie sich Lernberatung (besser) erschließen könnten, aber auch ihre diesbezüglichen Bedenken erfassen. Die Teilprojektverantwortlichen versprachen sich von diesem Vorgehen neue Impulse für die Ausgestaltung ihrer eigenen Arbeit bzw. ihrer Rolle als interne Prozess-Promotoren.

Zwischenbilanz

Auf der Verbundebene fand in diesem Zuge eine Reflexion der handlungsleitenden Prinzipien in ihrer gestaltenden Umsetzung auf den verschiedenen Projektebenen statt, die von der WIB tabellarisch festgehalten wurde. Diese Bilanzierung sollte sich als eine zentrale Vorbereitung für die Weiterentwicklung der Lernberatungskonzeption auf Expertiseebene erweisen (Abbildung 3)

Der Gruppenentwicklungsprozess war damit in der Phase des Performing angelangt.

Abbildung 3

Bilanzierung der handlungsleitenden Prinzipien in ihrer gestaltenden Umsetzung (vgl. Wenzig 2005, S. 223)

Gestaltungselement	Interaktion innerhalb der Organisation	Interaktion zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Organisation	Interaktion zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Projektverbund
Selbstreflexions-elemente/ <i>Modifikationen des Lerntagebuchs</i>	Projekttagbuch: zum Teil individuelle Aufzeichnungen, zum Teil (virtuelle) Tagebücher der Projektteams	Lerntagebuch (bei Arbeitsgesprächen), Workshoptagebuch (bei Workshops mit Projektbeteiligten oder weiteren Mitarbeiter(inne)n	Lerntagebuch (bei Arbeitstreffen), Workshopbuch (bei Workshops mit zusätzlichen externen Experten), regelmäßige (individuelle Reflexionsimpulse
Elemente gemeinsamer Reflexion und Planung der Lerngruppen/ <i>Modifikationen der Lernkonferenz</i>	(Projekt-)Teamsitzungen (konzeptionelle Fragen, Prozessreflexion und -planung)	Arbeitsgespräche, Vor-Ort-Workshops; Berichte und Diskussionsforen zu Evaluationsergebnissen	Arbeitstreffen und Workshops
individuell nutzbare Medien-Methoden-, Material- und Literatursammlungen/ <i>Modifikationen Lernquellenpool</i>	Inhalte, bspw. allgemeinbildende, berufsbezogene, bewerbungsbezogene Bücher, Literatur zu selbstorganisiertem Lernen und Lernen allgemein, Zeitschriften, Tageszeitungen, Selbstlernmaterialien, Kursmaterialien von Kolleg(inn)en, Methodenpool	Inhalte, bspw. aktuelle Fachliteratur zu selbstgesteuertem Lernen/ selbstorganisiertem Lernen, Lernberatung u. Ä., im Projektprozess und Dokumente, Methodenpool	Inhalte, bspw. aktuelle Fachliteratur zu selbstgesteuertem Lernen/ selbstorganisiertem Lernen, Lernberatung, Lernpsychologie u. Ä., standene Materialien und Dokumente, Methodenpool
<i>Selbstlernzeiten</i> : in Arbeitszeiten integrierte Lernphasen, in denen einzeln oder in der Gruppe an bestimmten Themen gearbeitet wird	Ausgestaltung einzelner Elemente in Arbeitsgruppen, Erprobung entwickelter Elemente mit den TN („Unterricht“, „Kurseinheiten“), Weiterbildung, Literaturstudium	individuelle Vor- und Nachbereitung von Workshops zu einzelnen Aspekten von Lernberatung sowie Arbeits- und Beratungsgesprächen	Literaturstudium, Vorbereitung und Anfertigung von Berichten, Selbstdarstellungen etc., Bearbeitung von Reflexionsfragen einzeln oder im Team, Transferüberlegungen zu Erfahrungen und Erkenntnissen aus Arbeitstreffen und Workshops
<i>Lernberatungsgespräch</i> : individuelles Reflexions- und Planungsgespräch zwischen Lernberater(in) und Lerner(in) bzw. zwischen Lernenden	Gespräche zwischen Projektverantwortlichen (Teilprojektverantwortlichen) und (Projekt-)Mitarbeiter(inne)n	Beratung/Gespräche zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Teilprojektverantwortlichen oder wissenschaftlicher Begleitung und Einrichtungsleitung	individuelle Gespräche bei Workshops und Arbeitstreffen oder vor Ort

4.5 Lernberatung stört Organisation – Organisation stört Lernberatung?

Mit den zunehmend realen Umsetzungen der (Lern-)Beratungskonzeptionen erfahren die Teilprojektverantwortlichen vor Ort, dass ihre Konzeptionen den Anforderungen und Interessen der Teilnehmer(innen) entsprechen, dass sie Wirkungen im Lernhandeln erzielen und weniger Widerstand und Blockaden hervorrufen als befürchtet. Schon in den Einführungsphasen führen ihre neuen Ansätze zu positiven Veränderungen im Lern-/Lehrklima und in der Beziehung zwischen Gestalter(in) und Teilnehmer(in). Diese Erfolgserfahrungen werden allerdings gebrochen durch die Erfahrungen, die sie in der Ausübung ihrer Promotorenrolle in der Einrichtung machen. Die positiven Ergebnisse in der didaktisch-methodischen Umsetzung scheinen den Blick auf hemmende Faktoren in der Einrichtung zu schärfen. Die Berichte der Einzelprojekte weisen in dieser Phase eine – bedenkt man die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Rahmenbedingungen – überraschende Übereinstimmung auf: Die Prozesse in den Einrichtungen werden als zu träge, zu langsam, zu wenig gestützt und getragen wahrgenommen, Gefühle der Vereinsamung, der Überforderung erzeugen Handlungsblockaden. Das im ProLern-Verband später als „legendär“ bezeichnete und für den Prozessverlauf eminent wichtige dritte Arbeitstreffen erhielt rückblickend daher nicht zufällig den Titel „Umgang mit Beharrungstendenzen und Veränderungsresistenzen“. Spätestens jetzt war es evident geworden, dass der Erfolg auf der didaktisch-methodischen Umsetzungsebene dauerhaft nur gesichert werden kann und ein einrichtungsinterner Transfer nur möglich ist, wenn konzeptionelle Überlegungen mit den Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft werden. „Wie können wir Arbeits- und Lernkultur auch für uns miteinander vernetzen? Wo liegen die lernförderlichen Potenziale in unserer Arbeitsgestaltung?“ waren Fragestellungen, die zu Entwicklungsaufgaben wurden.

Zugleich galt es hier jedoch, mit maßvollem Anspruch Felder der OE/PE zu beschreiten, von denen bekannt ist, dass sie nicht mal eben nebenher nachhaltig bearbeitet werden können. Es wurde vereinbart, zunächst in „modellhaften Schonräumen“ den didaktisch-methodischen Umsetzungsprozess voranzutreiben und den Teilprojektverantwortlichen die Verantwortung zu überlassen, die dafür erforderlichen Veränderungen in kleinen Schritten und Dosierungen zu versuchen, Methoden und Strategien für einen Transfer in die Gesamteinrichtung auf einen späteren Zeitpunkt zu verlagern, wobei die wissenschaftliche Begleitung als „externe Autorität“ in problematische Diskurse einbezogen werden könne. Das wurde in ProLern in der nachfolgenden Zeit mit dem Motto kommuniziert: „Wir setzen mit Lernberatung Impulse für Organisationsveränderungen.“ Einen sicher nicht unerheblichen Beitrag in Bezug auf die Integration erster Organisationsentwicklungs-Impulse in das Aufgabenverständnis der Teilprojektverantwortlichen spielten die Ergebnisse der Expertenbefragung durch die wissenschaftliche Be-

gleitung, wo aus der Perspektive der „Lernberater(innen)“ vor Ort kritische Anmerkungen zur Organisation verbunden waren mit Vorstellungen, wie Support aussehen kann und wo Veränderungspotenziale liegen, die zumindest im Rahmen der Projektarbeitsfelder modellhaft ermöglicht werden können. In dieser Phase konkretisierte sich die Rolle der Teilprojektverantwortlichen als interne Promotor(inn)en für das Schaffen organisationaler Bedingungen lernförderlicher Arbeitsstrukturen.

4.6 Ergebnisvergewisserung, -sicherung und Öffentlichkeitsarbeit

In der Verbundarbeit erwies sich ProLern in der Performingphase als wichtige Unterstützungsstruktur für die einzelnen Mitglieder. Der in diesen Fallberatungen praktizierte kollegiale Support zeigte, dass die Gruppe auf der Sach- und Beziehungsebene in hohem Maße differenziert agieren konnte. Das beratende reflexive Setting war ein gemeinsam entwickeltes Kulturgut, das sich entwickeln konnte, weil es genutzt wurde, und das genutzt wurde, weil es sich entwickeln konnte und entwickelt hatte. Indikator für das gegenseitige Vertrauen in der Gruppe war die Zunahme bilateraler Unterstützungsnachfragen und -austausche zwischen den Teilprojekten und zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Teilprojekt.

Gemeinsamkeiten und Kontextspezifika in den Konzepten konturieren sich

Nachdem die Teilprojekte auf erprobte und abgeschlossene Lernberatungspraxen mit Zielgruppen zurückblicken konnten, diese unter Lernkulturgesichtspunkten zu reflektieren wusste, veränderten sich die Berichterstattungen bei den Arbeitstreffen. Sie waren weniger auf Einzelaspekte von Lernberatungskonzepten ausgerichtet, sondern basierten auf einer ganzheitlichen, vernetzenden und analytischen Darstellungsebene. Dabei zeigte sich das steigende Bewusstsein über qualitative Mindestanforderungen in den Rahmenbedingungen für solche Konzeptionen. Die Organisation und die gesetzlichen Rahmenbedingungen als intervenierende und zu beeinflussende, zu verändernde Variablen beim Ausloten von Spielräumen gerieten in den Blick. SGB-III-Maßnahmen wurden in Bezug auf die Rahmenbedingungen kritisch kommentiert; von den Rahmenbedingungen her gestaltungsoffenerere Bildungsangebote, etwa solche, die aus Landes- und EU-Mitteln finanziert werden, erlaubten eher eine entwickelnde und prozessorientierte Lernkultur.

Als übergreifende Folie gerieten die Leitprinzipien der Lernberatungskonzepte erneut in den Blick und erfuhren eine – wie wir es damals im Verbund bezeichne-

ten – „Brechung durch die Realitäten“. Gemeint war damals, dass die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung ihres idealisierenden Postulat-Charakters beraubt wurden und erst damit ihre handlungsleitende Bedeutung für die Teilprojektverantwortlichen erhielten. Dies erfolgte auf zwei Ebenen: zum einen die der Lernenden in ihrem Lernprozess, zum anderen die der von außen gegebenen Rahmenbedingungen und der Widerstände in der eigenen Einrichtung. Die kritische Analyse der didaktischen Prinzipien in Hinblick auf die Lernenden führte zu einer differenzierteren Beschreibung dessen, was mit Biographie- und Kompetenzorientierung gemeint sein muss. Die kritische Analyse auf der Ebene der Rahmenbedingungen und organisationalen Widerstände bewirkte eine erweiterte Fassung der Prinzipien der Partizipations- und der Interessenorientierung.

In dieser Phase begann eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen, auch begründet durch die Erfahrungen der verstärkten Außendarstellungen, die eine Präzisierung und Konkretisierung dessen erforderten, was mit Lernberatung im Kontext selbstorganisierten Lernens gemeint ist. Der in diese Phase stoßende eher externe kritisch-hinterfragende Blick des Programmbereichsmanagements sollte sich einerseits irritierend auswirken, andererseits den begonnenen Prozess der sprachlichen Präzisierung und damit erneuten inhaltlichen Verständigung vorantreiben.

Kompetenzentwicklung wird zu fassen gesucht

Im Gruppenprozess auf Verbundebene erhielt das Prinzip der Kompetenzorientierung eine spezifische Ausrichtung. Es ging nun darum, sich der Kompetenzentwicklungen auf individueller und struktureller Ebene bewusster zu werden. Dazu wurden in einem kollegialen Verfahren Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die je eigenen Lernberatungskompetenzen expliziert. Die Gruppe stellte damit die Sicherung der Selbstwertgefühle in Bezug auf „eigene Könnerschaft im Lernberatungshandeln“ der Verbundmitglieder in den Mittelpunkt, verband dies jedoch auch mit der strukturellen Seite von Kompetenzentwicklung, indem die kontextuellen und organisationalen Spezifika herausgearbeitet wurden.

„Außendarstellungen“

Nicht erst mit Beginn der Planungen für das Zukunftsforum 2003 entstanden in den Verbundtreffen Diskussionsinteressen um Außendarstellungen der veränderten pädagogischen Arbeit. Der Begriff umfasste ein breites Feld: Es reichte von der Frage nach der Möglichkeit einer verständlichen und anschlussfähigen Übermittlung dessen, was die eigene Konzeption meint, innerhalb der eigenen Einrichtung, aber auch – zunächst vor allem im Verbundprojekt Neustrelitz/Neubrandenburg –

eine Aufmerksamkeit weckende Präsentation der (Lern-)Beratungskonzeption in der Region, bei für die eigene Organisation relevanten Partnern wie z. B. Arbeitsverwaltung, Kammer usw. Dabei entspannen sich zwei zentrale Diskussionslinien in Bezug auf die unterschiedlichen „Nutzergruppen“, die angesprochen werden wollten und sollten.

Antworten auf diese und ähnliche Fragen wurden in Versuchen gefunden, die vor Ort mit unterschiedlichen Akteuren unternommen wurden. Die dort gemachten Erfahrungen, insbesondere im Projekt Neubrandenburg/Neustrelitz, wurden in den Projektverbund rückgebunden und lieferten wichtige Hinweise sowie u. a. den Impuls zu den sog. „Leittexten zu Lernberatung“, als Versuche, kurz, präzise und verständlich auf den Punkt zu bringen, was Lernberatung meint. Aus der Fülle der unterschiedlichen Außendarstellungs-Erfahrungen wurden wichtige Erkenntnisse gewonnen, die in die Konzipierung der Lernlandschaft beim Zukunftsforum eingeflossen sind. Die beim Zukunftsforum präsentierte Form der Lernlandschaft hat gezeigt, dass es in ProLern gelungen ist, Formen der Präsentation zu finden, die Prinzipien, Anliegen und „eine neue Lernkultur“ in einer hohen Identität von Gegenstand und Methode authentisch und erfahrbar machend darzustellen. Wenn in der DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung steht: „... selten habe ich erlebt, dass Inhalt und Form eines Workshops so gut zueinander passten. Lernberatung als erwachsenenpädagogisches Konzept war erfahrbar ...“ (DIE-Zeitschrift II/2004, S. 11), so zeigt dies, dass es ProLern tendenziell gelungen ist, auch in der Außenpräsentation das deutlich werden zu lassen, was mit dem unscharfen Begriff einer neuen Lernkultur gemeint sein soll.

5 Ergebnisse von ProLern

In den Expertengesprächen 2005 nach Ergebnissen aus ProLern gefragt, fällt auf, dass als zentrales Ergebnis die eigene Kompetenzentwicklung gefasst wird. Es ist aus Sicht der Beteiligten gelungen, eine Zusammenarbeit auf Verbundebene zu schaffen, die ein Lernen in einer Kultur ermöglichte, die zu einem sichern Gefühl von „Könnerschaft“ im Lernberatungshandeln führt. Dieser Ergebnisblick war für einige der Beteiligten der sicherheitsgebende Auslöser, sich an der Ausschreibung für den OKRA-Verbund zu beteiligen und Lernberatung als Geschäftsfeld in ihren Organisationen zu etablieren.

Entstanden sind im Prozess kontextualisierte Lernberatungskonzepte, die in Prozessdokumenten veröffentlicht wurden (Prozessbegleitende ... 2005). Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Weiterentwicklung der Expertise der Lernberatungskonzeption in eine Konzeption „prozessbegleitender Lernberatung“. Diese Weiterentwicklung zeichnet sich einerseits durch eine Konkretisierung und Er-

weiterung der handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung aus, die dann kontextspezifisch akzentuiert werden:

- Teilnehmerorientierung als didaktisches Leitprinzip konkretisiert um Verantwortungsteilung im Lern-/Lehrprozess
- Partizipationsorientierung durch Transparenz und Interaktion
- Biographieorientierung als Erfordernis mit Begrenzungen
- Kompetenzorientierung ohne Ausblenden von Problemlagen
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität durch anschlussfähige Lernangebote
- Reflexionsorientierung als Blick zurück nach vorn (bezogen auf Lernen zur berufsfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzentwicklung und zur Weiterentwicklung von Lernkompetenzen)
- Orientierung an Lerninteressen ohne Abdriften in eine Befürfnispädagogik
- Prozessorientierung als prägendes (neues) Prinzip von Lernberatung

Zum anderen wurden die gestaltungsorientierten Kernelemente von Lernberatung in eine kontextspezifische Varianz didaktisch-methodischer Gestaltungselemente überführt:

- Instrumente und Verfahren für subjektive, biographiebezogene, standortbestimmende Reflexion und die Entwicklung von Zielen:
z. B. Lerntagebuch, Zieltraining, Lernkontrakte, Kompetenzbilanzierungen, Lernbiographische Verfahren
- Instrumente und Verfahren für kollektive Reflexion zur Planung subjektiver und kollektiver Lernschritte:
z. B. Lernkonferenz, Planungskonferenz, Praxisbesuche
- Medien und Materialien für selbstorganisiertes Lernen:
z. B. Lernquellenpool, Lernendenbibliothek
- Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Setting:
z. B. Feedback und Fachreflexion, Evaluationen zum Lernen und zum Lern-/Lehrsetting, Selbstevaluationen
- Individualisierte, bedarfsorientierte Beratungsangebote
z. B. Lernberatungsgespräch
- Flexibilisierung von Lernzeiten, -orten, und Varianzen in Lernwegen und -methoden:
z. B. Selbstlernzeiten, selbstorganisierte Lerngruppen, kollegiale Beratung, Fallarbeit, Projektarbeit, Projektmanagement, Zeitkonto, Modularisierung

Auf der Ebene der Forschungs- und Arbeitsfragen konnte der Verbund Ergebnisse auf allen angezielten Forschungsebenen erzielen sowie offene Fragen für zukünftige

tige Entwicklungs- und Forschungsvorhaben markieren, von denen einige Gegenstand des OKRA-Verbunds wurden. (Klein 2005)

6 Weiterentwicklungen unseres Konzepts wissenschaftlicher Begleitung

„Wir haben in unserem Arbeitsprozess (im ProLern-Verbund) zunehmend das eingelöst, was wir unseren Teilnehmenden an veränderten Lernerfahrungen zugänglich werden lassen wollten. Für mich war es dieses Authentische, aus und mit dem ich gelernt habe ..., das es mir erlaubt zu sagen, wir haben unsere Lernkultur gemeinsam geschaffen und Sicherheit im Handeln entwickelt.“ (Experteninterview 2005) Diese und ähnliche Rückmeldungen verleiten dazu zu konstatieren, unser anfängliches Selbstverständnis von wissenschaftlicher Begleitung und unser an Handlungsforschung orientiertes Konzept habe sich bewährt. Dies wäre jedoch zu kurz gegriffen und hatte auch keine entsprechende Ausgangsfrage unsererseits. Weitaus wesentlicher ist uns, dass aus dem ProLern-Prozess heraus Ausformungen unseres offenen Rahmenkonzepts entstehen konnten, die sowohl konzeptionelle Antworten auf unsere offenen Fragen um ein WIB-Konzept geben konnten als auch das programmatische Anliegen von „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, wie es in LiWE konkretisiert ist, unterlegen.

Wissenschaftliche Begleitung mit dem Ansatz der Handlungsforschung basiert in unserem Verständnis und unserer Empirie in hohem Maße auf *solidem erwachsenenbildnerischen Praxishandeln*. Es braucht für die produktive wissenschafts- und bildungspraxisbezogene Zusammenarbeit in einem Projektverbund keine völlig neuen Professionsstandards, sondern zunächst ein Einlösen von Erkenntnissen in Handeln. In unserer Praxis meinte dies das Einlösen erwachsenenbildnerische Prinzipien und erwachsenendidaktischen Handwerkszeugs wie z. B. die Berücksichtigung von Gruppenprozessen, Einsatz des Wissens um Lernen, Strukturierung von Zusammenarbeit, Moderation, Dokumentation usw. Vielleicht litt Handlungsforschung in der Vergangenheit weniger unter einem Erkenntnisdefizit, wie eine Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft sich gestalten kann, als unter einem Umsetzungsdefizit.

Wissenschaftliche Begleitung mit dem Ansatz der Handlungsforschung haben wir in einer speziellen Weise *mit dem Forschungsgegenstand verbunden*. Forschungsgegenstand waren dabei nicht die Akteure in der Projektpraxis, sondern die Fragestellung, „Entwicklung und Professionalisierung von innovativen Lern-Beratungskonzepten in einer neuen Lernkultur“. Von diesem verbundgemeinsamen Forschungs- und Gestaltungsgegenstand ausgehend speiste sich eine an reflektier-

ten Praxisprozessen orientierte Strukturierung der Zusammenarbeit. Dieser Gegenstandsbezug war es auch, der fließende Grenzen im Bereich Forschung hervorbrachte: Dem Gegenstand „Lernberatungskonzepte“ ist Evaluation immanent (vgl. Behlke 2005), Evaluation der eigenen veränderten Bildungspraxis war Funktion der Teilprojektverantwortlichen und Evaluation ist ein Instrument von Forschung. Diese Ausrichtung auf den Forschungsgegenstand als Fragestellung verunmöglichte eine Praxis, in der es Forschungsobjekte gibt.

Zwei unserer zentralen Fragestellungen wollen wir abschließend noch einmal aufnehmen:

- In welcher Weise beeinflusst der Forschungsgegenstand Lernberatung unser Konzept wissenschaftlicher Begleitung?
- Wie würden die wesentlichen Funktionen wissenschaftlicher Begleitung – Beraten und Forschen – zu einander stehen, sich ergänzen, sich behindern ...?

6.1 Forschen und Beraten oder: beratend forschen

Bereits in klassischer Handlungsforschung ist Forschen dann verbunden mit Beraten, wenn formativ evaluiert wird, Evaluationsbedarfe aus Praxisfragen entstehen, Ergebnisse rückgespiegelt und Ableitungen für veränderte Praxis getroffen werden. Der Forschungsgegenstand Lernberatung mit seiner Ausrichtung auf Selbstorganisation im Lernen hat die Haltung und die Praxis formativer Evaluation maßgeblich geprägt und das handlungsforschungstypische Setting einer Überführung von Evaluation in Beratung verändert. Pointiert formuliert geht es im beratenden Forschen nicht mehr darum, dass die WIB als Evaluationsexperten in guter Absicht Praxis für Evaluation nutzen, auswerten, Ergebnisse in Handlungsempfehlungen überführen und diese der Praxis bereit stellen. Wie die einzelnen Bestandteile dieser Pointierung in ProLern anders gelebt wurden, haben wir im Kapitel 4 verdeutlicht.

In ProLern haben wir das Forschen und Beraten integrierende Setting „*beratend forschen*“ neu konzipiert, was sich zunächst in *Maximen* der Selbstorganisation bei transparenter, geteilter Verantwortung ausdrückt:

- Evaluationen durch die WIB immer in Abstimmung mit Teilprojektverantwortlichen
- Evaluationen im Praxisfeld auch durch Teilprojektverantwortliche
- Auswertungen durch die WIB als impulsgebender Support
- gemeinsame, perspektivenbezogene Erörterung von Praxiskonsequenzen
- letzte Transferverantwortung liegt bei den Praxisvertreter(inne)n

- Abstraktionen liegen in Verantwortung der WIB, unterliegen jedoch dem Prinzip der Transparenz und Partizipation.

„Beratend forschen“ durch die WIB gestaltete sich in ProLern, auf Verbundebene vereinbart, in qualitativen, reflexiven Evaluations-Verfahren. Um dem Forschungsgegenstand Lernberatung in der Programmatik des „Lernkultur-Kompetenzentwicklung“-Programms gerecht zu werden, sind Evaluationen die erkenntnistheoretischen und methodologischen Prämissen sozialwissenschaftlicher Handlungsforschung zugrunde zu legen (Thonhauser 1999). Dabei ist eine emanzipatorische Haltung handlungsleitend, mit der – dem Prinzip der Partizipationsorientierung entsprechend – eine direkte Beteiligung der Evaluator(inn)en am Evaluationsgegenstand und der Evaluationssubjekte an der Evaluation verwirklicht werden kann. Dies entspricht einem Forschen im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung, die in einem Prozess mit den Projekten steht, Teil des Verbundsystems ist. Wir haben deshalb eine Evaluationsform gewählt, die wir als *dialogisch-bilanzierende Evaluation* bezeichnen und die für eine „strukturelle Affinität von Forschungsgegenstand und Forschungsmethode“ steht (Tietgens 1990, S. 57). Die Merkmale und Prinzipien seien kurz skizziert¹:

Dialogisch-bilanzierende Evaluation

Dialogisch-bilanzierende Evaluation „knüpft an die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus an, wonach jegliche soziale Wirklichkeit als ein kommunikativ erwirktes, ausgehandeltes, vereinbartes Konstrukt angesehen werden muss. Entsprechend dieser erkenntnistheoretischen Position sind grundsätzlich keine beobachtungsunabhängigen bzw. „objektiven“ Aussagen über die Wirklichkeit möglich. Vielmehr muss in Rechnung gestellt werden, dass alles, was in sozialen Praxisfeldern als „Wirklichkeit“ behandelt wird, das – stets vorläufige – Resultat des Zusammenspiels von aktors- und kontextabhängigen Beobachtungen und Kommunikationen ist (Luhmann 1991, Bardmann 1994, v. Foerster u. a. 1998).“ (Dollhausen/Reutter/Ambos 2005, S. 9) Der bereits skizzierten Prämisse der „subjektiven Objektivität“ folgend (vgl. Kapitel 1.3), ist dann „Evaluation selbst eine wissenschaftliche Beobachtungs- und Kommunikationsleistung, die keine letztgültigen Aussagen über die Beschaffenheit der Evaluationsgegenstände zu liefern vermag. Wohl aber kann eine konstruktivistisch begründete Evaluation den Anspruch erheben, durch eine *spezifische, durch die Praxis selbst nicht zu leistende Beobachtung und Einschätzung des Gegenstandes* Aussagen über des-

¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass das dialogische Prinzip von uns ursprünglich aus einem völlig anderen Handlungszusammenhang kommt. Wir haben es als Leitprinzip in der Beratung und Weiterbildung in betrieblichen Kontexten für uns erschlossen, erprobt und als Qualitätsmerkmal unserer Einrichtung bbb verankert.

sen mögliche Weiterentwicklung zu machen.“ (Dollhausen/Reutter/Ambos 2005, S. 9)

Dialog verweist auf eine entwicklungsorientierte Kommunikations- und Interaktionsform in Evaluationen und kommt damit der ziel- und ergebnisoffenen und prozessorientierten Entwicklungsperspektive von LKK und der mit der Lernberatungskonzeption verbundenen Reflexivität nahe. Wenn Antworten zu gemeinsam generierten Arbeits- und Forschungsfragen in verschiedenen evaluativen Settings aus dem Prozess und von den Prozessbeteiligten hervorgebracht werden sollen, dann gilt es, diese Settings so zu gestalten, dass den beteiligten Akteuren – WIB und Teilprojekte – Spielräume zur Artikulation ihrer jeweils eigenen Sichtweisen gegeben werden und ein kritisches Überprüfen der Forschungs- und Arbeitsfragen selbst möglich wird. Der Begriff „Dialog“ mag dabei verwirren, meint er doch alltagssprachlich das Gespräch zwischen zwei Partnern. Für uns markiert Dialog eine Kommunikationsform, die wir vorne mehrfach als gleichwertige Kommunikation unter Partnern mit je spezifischen Perspektiven beschrieben haben. Sicher ist es in der Praxis nicht immer einfach, Positionsdominanzen zu vermeiden oder „leise“ Positionen nicht zu überhören; das dialogische Prinzip will jedoch zumindest versuchen, eine einigermaßen gleichwertige Beachtung von Positionen zu gewährleisten. Das dialogische Prinzip funktioniert dann, wenn die Dialogpartner sich des Werts dieser Kommunikationsform bewusst sind: Der Dialog will ja gerade die Verschiedenheit von Erwartungen, Ansprüchen, Einschätzungen und Bewertungen des Forschungsgegenstandes und damit dessen vielschichtige Realitäten deutlich machen.

Perspektivität, Reflexivität und Bewertungen

Vor diesem Hintergrund hat sich durch den Prozess auch unser Verständnis von Perspektivität verändert. Perspektive in dialogisch-bilanzierenden Kommunikationen begreift sich nicht nur als funktions- und positionsbezogene Sichtweise, sondern hinterlegt Funktion und Position mit Bezugsgrößen wie Kontext und Berufsbiographie und darin enthaltenen Alltagstheorien und Bezugswissenschaften.

„Dialogisch bilanzierend“ will dabei den reflexiven Charakter von Evaluation verdeutlichen. Wir haben die Expertengespräche in den verschiedenen Settings versucht, konsequent als „Blick zurück nach vorn“ anzulegen und damit darauf ausgerichtet, rückliegende Erfahrungen für Standortbestimmungen und Zukunftsgestaltung zu nutzen. Mit dieser Ausrichtung haben Evaluationen bereits im dialogischen Prozess eine auch beratende Funktion.

Bilanzierung als rekonstruktiv angelegtes Verfahren zielt auch auf Bewertungen, aus denen ggf. neue Sichtweisen und Alternativhandeln entstehen. Dabei ging es weniger darum, Erfolge und Defizite zu fassen, als – dem erwachsenenbild-

nerischen Gegenstand angemessen – darum, Vor- und Nachteile, Chancen und Stolpersteine, Gestaltbares und Nicht-Gestaltbares zu beleuchten. Eine solche bilanzierende Bewertung ermöglicht „eine vergleichsweise „tiefenscharfe“ Ausleuchtung und fundierte Einschätzung des jeweils rückblickend betrachteten Prozesses. Dies wiederum bürgt insofern für eine entwicklungsorientierte Bewertung, als die Bilanzierung, anders als die Zielerreichungskontrolle, gewissermaßen in einem Horizont des „Noch-“ bzw. „Auch-Möglichen“ betrieben wird bzw. diesen Möglichkeitshorizont im Prozess selbst mit erzeugt.“ (Dollhausen/Reutter/Ambos 2005, S. 11)

Beratend forschen in der Fallarbeit

Das Arbeiten am Fall haben wir mit einer spezifischen Entwicklung im Prozess nachgezeichnet. Fallarbeit war u. E. immer schon ein Ansatz, der in spezifischen analytischen Verfahren reflexive Praxisforschung mit dem Ziel der Praxisoptimierung verfolgte. Damit dient Fallarbeit zunächst unserem Ziel wissenschaftlicher Begleitung, einen Beitrag zur Verbesserung von Bildungspraxis zu leisten. Diese Ausrichtung hatte die Fallarbeit in den geschilderten Anfangszeiten in ProLern und war damit an die WIB-Funktion einer Beratung im Rahmen eines entstehenden lernförderlichen Stützsystems gebunden.

Mit dem komplexer werdenden Verständnis und Umgang mit Fallarbeit, der über Kontingente, aus Kontext und Berufsbiographie sich speisende Erfahrungen hinausreichte, entwickelte sich die Fallarbeit in eine Richtung, die – indem sie Professionswissen, wissenschaftliche Theorie nutzte – zur Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theorie beitrug, also die zweite Zielebene wissenschaftlicher Begleitung umfasste. Am Beispiel ProLern entstanden in der Auseinandersetzung mit Professionswissen um Beratung eine Reihe von Fragestellungen an bisherige Beratungstheorien, die als Impulse für Weiterentwicklungen solcher Theorien genutzt werden können. Fallarbeit als Ansatz und Verfahren beratenden Forschens birgt u. E. noch eine ganze Reihe offener Fragen, ist jedoch mit seiner reflexiven Ausrichtung als qualitativer Forschungszugang ein Weg.

Forschung durch Selbstevaluation

Forschen ist nicht nur bei der WIB angesiedelt. Zielgerichtetes, systematisches und reflektiertes Handeln als Operationen wissenschaftlichen Arbeitens/Forschens gilt in gleicher Weise für reflektierte Praktiker(innen). Auch sie selektieren – wie wir eindrücklich erfahren konnten – Informationen, ermitteln und formulieren ihre prozessbegleitenden Fragen, stellen Annahmen/Hypothesen auf und versuchen – in Projektpraxen hochstrukturiert, weil personelle und zeitliche Kapazitäten

dafür gegeben sind – diese durch Beobachten, Experimentieren, Selbstevaluieren zu überprüfen. Ob sie dabei in höherem Maße falschen Urteilen, Wahrnehmungsverzerrungen, Fehlinterpretationen unterliegen als wissenschaftliche Begleitungen, ist umstritten (Heiner 1998). Aus diesem Grunde war für unser handlungsforschendes Vorgehen zum einen die Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung prägend, zum anderen auch ein Forschungssetting, in dem die Teilprojektverantwortlichen selbst evaluatorische Funktionen übernommen haben. Dabei kam der wissenschaftlichen Begleitung durchaus die Aufgabe zu, die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten beratend zu begleiten resp. als Serviceleistung zu übernehmen, ggf. auch Auswertungen und Interpretationsangebote zu machen. Wesentlicher erscheint uns jedoch, dass ein Kooperationsbezug zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Teilprojektverantwortlichen darin lag, sich wechselseitig im Generieren von Forschungsergebnissen kritisch zu hinterfragen, sich zu korrigieren, blinde Flecken aufzudecken usf.

6.2 Handlungsforschung als um Lernberatung angereicherte Haltung

Die anfänglich von uns genannten handlungsleitenden Prinzipien für unsere kritisch-aneignende Konzeption von Handlungsforschung können nun unter Berücksichtigung der praktischen Erfahrungen, unserer Selbstreflexion und der Rückmeldungen in den Expertengesprächen mit den Teilprojektverantwortlichen des Projektverbunds konkretisiert, ergänzt und verallgemeinert werden. Der Forschungsgegenstand „Lernberatung“ mit seiner Ausrichtung auf eine kompetenzbasierte Lernkultur hat u. E. unser offenes Rahmenkonzept einer „Handlungsforschung als Haltung“ maßgeblich konturiert. Wie eine Grundhaltung des Respekts gegenüber einer Forschungs- und Entwicklungspraxis, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven speisen will, in handlungsleitenden Prinzipien gefasst und damit für Handeln konkretisiert werden kann, versuchen wir als Kontextualisierung der Lernberatungsprinzipien auf die WIB zur Diskussion zu stellen. Wir verbinden dies mit Kontextualisierungen unseres WIB-Handelns in OKRA, wo wir noch einmal das empirische Feld eines Projektverbunds zur Erprobung unseres Konzepts nutzen konnten. Gerade in dieser zweiten Erprobungserfahrung unseres Konzepts wurde für uns deutlich, wie neue Forschungskulturen einerseits auf einer Haltung und auf Handwerkszeug aufbauen, in der konkreten Ausformung durch den Verbundprozess jedoch erst ihre kollektiv geteilte Leistungskraft entfalten können.

Teilnehmerorientierung als Subjektorientierung und Verantwortungsteilung

Wenn wir als Handlungsforschende die Erkenntnisinteressen auf gesellschaftliche bzw. pädagogische/andragogische Praxis beziehen und zur Lösung gesellschaftlicher und pädagogisch praktischer Fragestellungen beitragen wollen, so ist mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung ausgedrückt: Für den zu gestaltenden Wandel steht das Denken und Handeln von Personen in Systemen und damit deren Kompetenzentwicklung durch Lernen im Mittelpunkt. Die Entwicklung von (Lern-)Beratungskonzepten war der Gegenstand, über den dieses Lernen sich vollziehen konnte. Die Sache (Konzepte) galt es aus dieser Ausrichtung heraus zu klären, die Menschen (die Teilprojektverantwortlichen im Projekt, die Lernberater(innen), die an der wissenschaftlichen Begleitung Beteiligten) galt es zu stärken. Diese Stärkung kann nicht von außen erfolgen. Von außen kann sie angestoßen und ermöglicht werden. Gelingen kann sie nur in Selbstorganisation im Lernen und im Handeln, und sie unterliegt insofern der Mit-Verantwortung der Beteiligten. In einem Verständnis von Lernen als sozialem Prozess meint Verantwortungsteilung, dass diese Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sich in einem professionellen Umfeld vollziehen, in dem Funktionsträger (wissenschaftliche Begleitung, Programmbereichsmanagement LiWE, Verbundkolleg(inn)en unterschiedlicher Profession) als *critical friends* wirken, indem sie ihre positions- und funktions-bezogenen Perspektiven, unterlegt durch kontextuell und berufsbiographisch erworbene Sichtweisen, für das eigene Lernen und das der anderen zur Verfügung stellen. Verantwortungsteilung bemisst sich in der Bereitschaft und Befähigung, eigene Perspektiven zur Spiegelung mit anderen Perspektiven in Bezug zu setzen, um neues Wissen zu generieren und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dies meint, dass in einem teiloffenen Entwicklungsprozess alle Beteiligten inhaltliche und Gestaltungsverantwortung nicht nur in ihren jeweiligen Handlungskontexten, sondern auch und gerade in der Verbundarbeit übernehmen müssen, um die Projektarbeit gemeinsam zu steuern.

Teilnehmerorientierung in ProLern/OKRA: Analog zu lernberatungsbasierten Lernprozessen in der Weiterbildungspraxis zeigt sich auch in der Interaktion der WIB mit den Teilprojekten resp. in der Projektverbundarbeit, dass Verantwortungsteilung für alle Beteiligten einen Lernprozess darstellt und im Verlauf des Projektprozesses auf der Grundlage von Wissen umeinander und gemeinsamen Erfahrungen im Umgang miteinander immer konsequenter und routinierter gelingt. Insofern erstaunt es nicht, dass im Projektverbund ProLern erste Schritte von wissenschaftlichem Begleithandeln als Lernberatungshandeln gegangen wurden und in der Praxis Verbundarbeitstreffen noch maßgeblich geprägt waren durch eine der WIB zugeschriebene Leitungsfunktion und Lernberatungsexpertise-Halter-Funktion. Hintergrund mag sein, dass sich alle Beteiligten hier noch stärker in einem Suchprozess bezüglich der jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten befanden. Dem anschließenden Projektverbund OKRA kam sicherlich zu Gute, dass viele

Beteiligte, sowohl aus drei Teilprojekten, als auch auf Seiten der WIB, bereits Erfahrungen mit lernberatungsbasierter Projektverbundarbeit gesammelt hatten. Auf dieser Grundlage gestaltete sich der Projektprozess von Beginn an konsequent auf der Folie des Einlösens der handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung in der Zusammenarbeit. Das für die Gestaltung von Verantwortungsteilung erforderliche Voneinander-Wissen markierte die Phase der Sicherung von Arbeitsfähigkeit. Expertise zu Lernberatung war im Verbund bei den meisten Beteiligten gegeben. Das gemeinsame Arbeitsvorhaben der weiteren Schärfung der übergreifenden und kontextuellen Expertise zu Lernberatung über die Erweiterung und den Transfer in neue Handlungskontexte als ein wesentliches Moment der Professionalisierung wurde im weiteren Projektverlauf stark verantwortungsteilung betrieben: Nicht nur die inhaltliche Gestaltung, Vorbereitung und Durchführung der Verbundtreffen wurde arbeitsteilig und mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen betrieben. Auch Evaluationsvorhaben zur Generierung von Erkenntnissen bezüglich Lernberatungsexpertise in den jeweiligen Kontexten wurden von den Teilprojekten selbstständig umgesetzt, wobei der WIB vor allem eine beratende und unterstützende Funktion zukam. Die Auswertung der Evaluationen in Bezug auf kontextuelle Projektvorhaben und -fragestellungen, aber gerade auch mit Blick auf die gemeinsamen Fragestellungen im Projektverbund wurde ebenfalls weitgehend von den Teilprojekten geleistet und im Rahmen der Verbundtreffen rückgekoppelt. Damit hatten die Erkenntnisse aus der Breite der Handlungskontexte in OKRA immer auch Steuerungswirkungen bezüglich übergreifender Fragestellungen.

Partizipationsorientierung

Partizipation meint Beteiligung der Verbundmitglieder durch Mitsprache und Mitentscheidung in Bezug auf alle Angelegenheiten des gemeinsamen Entwicklungsanliegens. Partizipation erfordert Transparenz über die Steuerungsfunktionen des Entwicklungsanliegens und eine auf gleichwertiger Kooperation gründende Interaktion als Aushandlungsprozess. Partizipationsräume sind eine zentrale Voraussetzung für Verantwortungsübernahme und damit für Verantwortungsteilung im Verbund. Für die WIB bemisst sich dieses Prinzip im Speziellen in Fragen um die konkrete Ausgestaltung des WIB-Konzepts mit seinen beratend forschenden Funktionsteilen. Die Anlage von Evaluationen auf inhaltlicher und auf Design-Ebene, die Gestaltung des lernförderlichen Stützsystems auf Verbundebene, das Generieren und Formulieren von Forschungsergebnissen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen u. v. m. unterliegt dem Partizipationsprinzip.

Prozessorientierung

Da Praxis an sich kein statisch zu begreifendes Gebilde, sondern durch Prozesse gekennzeichnet ist und beschrieben werden kann, muss auch praxisorientierte

Forschung diese Prozesse im Blick haben und begleiten. Prozessorientierung ist das originäre Prinzip von Handlungsforschung und verweist darauf, dass wissenschaftliche Begleitung nicht nur punktuell in vereinzelt Situationen eintritt, sondern über einen längeren Zeitraum begleitend an sozialen Prozessen teilnimmt und sie beratend begleitet. Im Sinne von Lernberatung meint Prozessorientierung, dass alle am Prozess Beteiligten – und in besonderer Weise die „Lernberater“, denen häufig die Hauptverantwortung obliegt, den Prozess zu moderieren – den inhaltlichen und sozialen Prozess aufmerksam verfolgen und Steuerungswirkungen der beobachteten Prozesse sowohl wahrnehmen, als auch zur verantwortungsgeteilten Fortführung der Prozesse kommunizieren. Wie oben bereits angedeutet, entstehen im Projektverlauf sowohl aus den Prozessen in den einzelnen Teilprojekten heraus, aber auch aus der Diskussions- und Gruppendynamik der Verbundtreffen Konkretisierungen, Umsteuerungen und Verwerfungen der ursprünglichen Projektziele und Entwicklungsaufgaben. Insofern wirken die Prozesse auf den unterschiedlichen Handlungsebenen in den Projektverbänden auch immer auf Ziele, Handeln und Forschungsdesign der WIB. Prozessorientierung wird insofern nicht verstanden als Absolutsetzung des Prozesses, sondern sollte dem Zweck dienen, Bezugspunkt für das Generieren von Erkenntnissen und Ergebnissen im Rahmen der zumindest teilweise selbst gesetzten Projektaufgaben zu bilden und diese durch Prozessreflexion immer wieder zu überprüfen, bestätigen, relativieren, neu auszurichten usw.

Prozessorientierung in ProLern/OKRA: Die Zugänge der WIB zu den Prozessen in den einzelnen Praxisfeldern lagen in ProLern über Prozessbeschreibungen und -beratungen bei den Verbundtreffen hinaus vorwiegend auch im Konstrukt der „Vor-Ort-Supporter“ und „Vor-Ort-Evaluatoren“. Diese hatten an den Projektstandorten einerseits die Funktion, die Projektverantwortlichen als Promotoren zu beraten und Reflexionsräume zu eröffnen, andererseits traten sie hier auch direkt in Kontakt mit den Akteuren im Handlungsfeld der projektverantwortlichen Gestalter, denen sie gleichzeitig als Person zur Reflexion und Evaluation zur Verfügung standen. Die Konstellation, als WIB die Prozesse vor Ort unvermittelt, d. h. in direkter Interaktion mit den über die Teilprojektverantwortlichen hinausgehenden Akteuren mitzerleben bzw. von diesen Akteuren reflexiv nachgezeichnet zu bekommen, hat sich auch in OKRA (mit unterschiedlicher Intensität) fortgesetzt und bewährt. Dabei kam wiederum sowohl den Vor-Ort-Terminen als auch der Einbindung von Akteuren in Verbundtreffen eine hohe Bedeutung zu.

Biographie- und Kompetenzorientierung

Das Prinzip der Biographieorientierung steht im Sinne von Lernberatung für die biographische Auseinandersetzung mit (Lern-)Haltungen, -erfahrungen und -bildern, deren Bewusstwerdung eine Voraussetzung für eine aktive Mitsteuerung des Lernprozesses darstellt. Im handlungsforschenden Verständnis bezieht sich das

Prinzip auf die Bezugnahme auf die Wirkfaktoren, die im Lebensverlauf pädagogisch Tätiger zu professionellen Selbstverständnissen, zu Alltagstheorien und Lehr-/Lernhandeln geworden sind. Die Sinndeutungen, die die pädagogisch Tätigen ihrer sozialen Arbeitswelt geben, sind für die wissenschaftliche Begleitung ein wichtiger Ansatzpunkt für die Analyse, wobei nicht vergessen werden soll, dass auch die Forschungssubjekte etwaige Deutungen aufgrund ihrer eigenen biographischen Prägungen und Erfahrungen vornehmen. Biographieorientierung ist aber nicht nur rückwärtsgerichtet. Die Deutungen, die ein Subjekt seinem eigenen Handeln und Gewordensein gibt, bestimmen auch seine nächsten Schritte, seine in die Zukunft reichenden Vorhaben und nicht zuletzt die weitere Lebensplanung.

Eng verbunden mit dem Blick auf biographisch entwickelte Haltungen, Deutungen und Prägungen ist zur Übernahme von Verantwortung im Lern- und Entwicklungsprozess das Bewusstsein über vorhandene Kompetenzen. Die Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit im Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen ist im Lernberatungsverständnis ein wesentliches Strukturelement auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen. Dazu gehört in diesem Verständnis aber auch ein grundsätzlich positives, kompetenzorientiertes Zugehen auf die am Lernprozess Beteiligten, also der Abschied vom weit verbreiteten „Defizitblick“.

Auf Organisationen angewandt, bedeutet „Biographieorientierung“, deren gewachsene Geschichte als Kontext für ihre Innovationsfähigkeit in den Blick zu nehmen.

Biographie-/Kompetenzorientierung in ProLern/OKRA: In ProLern wurde Biographieorientierung, initiiert durch die wissenschaftliche Begleitung, auf den Verbundtreffen und in den Vor-Ort-Workshops unter einer doppelten Perspektive praktiziert: zum einen unter didaktisch-methodischen Aspekten des Kennenlernens potenzieller Instrumente, Verfahren, Methoden für die Bildungsarbeit durch Selbsterfahrung, indem lernbiographische und kompetenzbilanzierende Methoden „am eigenen Leibe“ erprobt und in Bezug auf den Transfer in das eigene Alltagshandeln überprüft wurden, um so das jeweilige kontextspezifische Konzept und Selbstverständnis von Lernberatung weiterzuentwickeln; die zweite Perspektive war die, das eigene Lernen beim Erschließen von Lernberatung als Lernprozessbegleitung in seiner biographischen Verwobenheit ins Bewusstsein zu heben. Demzufolge war der Methodeneinsatz immer als ein „echter“ ermöglicht, bei dem subjektive Reflexion mit einer mit der jeweiligen Person verbundenen kollektiven Reflexion verbunden wurde und die Auswertungen darauf abzielten, aus der biographischen Reflexion Selbsterkenntnisse z. B. in Bezug auf Lernhaltungen, Lernverhalten, Lehrmeinungen und Lehrverhalten zu schärfen.

In OKRA hatte Biographieorientierung einen hohen Stellenwert in der Auseinandersetzung und dem Austausch über individuelle Zugänge, Wurzeln und Bezugs-

punkte des persönlichen Lernberatungsverständnisses und -handelns. Biographischer Zugang und Kompetenzorientierung wurden in den Verbänden einerseits durch bilanzierende und überprüfende Würdigung vorhandener Methoden, Instrumente und Verfahren als „Kompetenzen“ und „Schätze“ der beteiligten Personen und Organisationen umgesetzt. Gleichzeitig wurden Wissensbestände und Erfahrungen der Personen (z. B. bezüglich Beratungstheorien, Zusammenhänge zwischen Lernen und psychischem Wohlbefinden) für die Annäherung an eine gemeinsame Expertise sowie für die Konkretisierung der Gestaltung gemeinsamer Projektvorhaben (z. B. Bestimmung von Erfolgsindikatoren über unterschiedliche Modelle aus der Praxis) genutzt.

Die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung und zunehmend die der Verbundkollegen war hier die, den in den Berichten aus den Projekten von außen wahrnehmbaren Entwicklungen durch konkrete Feedbacks eine sprachliche Form zu geben. Das mag banal klingen, berücksichtigt jedoch, dass der eigene Blick auf Kompetenzentwicklung schwerfällt und den kritischen Spiegel des Dritten braucht. Kompetenzen und ihre Entwicklung werden i. d. R. eher über einen zweiten Blick sichtbar. Als wissenschaftliche Begleitung gehen wir davon aus, dass die Verbunderfahrung einer biographie- und kompetenzorientierenden Lern- und Arbeitskultur formative Auswirkungen auf das Lernberatungshandeln der Beteiligten hatte. Indikator dafür sind u. E. die Rückmeldungen, die uns von externen Interessenten bei entsprechenden Workshops und anderen Außenauftritten gegeben wurden.

Reflexionsorientierung

Reflexion in der Lernberatungskonzeption meint methodisch unterschiedliche gestaltete Formen eines „Blicks zurück nach vorn“ und bildet mit dieser nach vorn gewandten Bilanzierungs- und Selbstvergewisserungsfunktion die Grundlage für aktive Mitsteuerung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Sie verweist gleichzeitig auf die Art der Kommunikation und Kooperation und ist Ausdruck der Prozessorientierung in der Balance mit professionellem theoretischen Wissen. Im handlungsforschenden Verständnis war Reflexion des Prozesses ausgerichtet auf rückblickende Einschätzungen zur Sachebene und zur Personenebene, konkret: Die Entwicklungen und Umsetzungen von Lernberatungskonzepten im Prozess werden auf der Gegenstandsebene eingeschätzt (Qualität der Instrumente, Verfahren usw.) und auf der Ebene der sich entwickelnden Rollen und Selbstverständnisse der handelnden Subjekte (Lernen). Diese Reflexionen sind zielorientiert, d. h.

- es werden Folgerungen für zukünftiges Handeln (bestätigend, revisionsorientiert) bei der Entwicklung der Lernberatungskonzeptionen abgeleitet,

- es wird Erkenntnissicherung in Bezug auf die Arbeits- und Forschungsfragen betrieben im Sinne einer professionellen Vergewisserung über den gegenwärtigen Erkenntnis- und Ergebnisstand,
- und schließlich werden individuelle und kollektive Lernerfolge ins Bewusstsein gehoben.

Reflexionsorientierung in ProLern/OKRA: Verbundtreffen dienen immer auch der Reflexion, und zwar in drei unterscheidbaren Phasen:

- Berichte der Beteiligten zu zurückliegenden Projektsituationen und -prozessen und/oder sog. Ankommensrunden (ziel- und ergebnisoffen) als offene Reflexion,
- zielgebende Reflexion unter deutungs- und handlungsmusterinterpretierenden Fragestellungen zur theoretischen, konzeptionellen oder auch auf Arbeitsfragen eingehende Verortung; Konsequenzen für zukünftige Ziele und zukünftiges Handeln,
- Reflexion der selbst erlebten Lern- und Arbeitskultur in der Verbundarbeit durch metareflexive Schleifen, individuelle Reflexion und kollektive Reflexion (strukturiertes Feedback).

Ergänzt wurden die Reflexionsräume und -instrumente im Rahmen der Verbundtreffen durch Verfahren im kontextuellen Rahmen an den Projektstandorten: In beiden Projektverbänden erfüllten reflexiv angelegte Statusberichte zum Gesamtprozess und/oder zu speziellen Fragestellungen gleichzeitig die Funktion von Prozessreflexion mit Evaluationsanteilen und trugen zur Generierung von Ergebnissen und Erkenntnissen bei, die wiederum durch Kommunikation zur weiteren Gestaltung des Projektprozesses genutzt wurden.

Interessenorientierung

Das Prinzip, auf die Interessen der Verbundbeteiligten im Prozess der wissenschaftlichen Begleitung einzugehen und sie einzubeziehen, verbindet sich unter handlungsforschenden Perspektiven damit, die sich im Prozess bei den Beteiligten entwickelnden „schlummernden Potenziale“ für den Ergebnis- und Erkenntnisprozess zu nutzen. In die Verbunddiskussionen werden grundlegende erwachsenenbildnerische u. a. Fragestellungen in die Diskussionsprozesse der Arbeitstreffen eingebunden, deren biographischer oder kontextueller Entstehungshintergrund der wissenschaftlichen Begleitung und den anderen Verbundmitgliedern nicht immer bekannt oder nachvollziehbar sind. Und nicht immer ist der Zusammenhang mit der Aufgabenstellung des Projekts und den aktuellen Fragen von vornherein gegeben, bzw. es kann nicht immer begründet werden, warum diese oder jene Frage in den Diskursen um Lernberatungskonzepte entsteht. Im Projektprozess nehmen solche Interessen jedoch eine wichtige Funktion ein. In der Beschäftigung mit

neuen didaktischen Konzeptionen oder mit Lernkulturaspekten nehmen „überdauernd-schlummernde“ Interessen Raum und verbinden sich mit der Hoffnung, neue oder überhaupt praktische Lösungen zu finden. Die Chancen, diese Interessen aufzugreifen, liegen darin, dass die Anwendungsbereiche und die Leistungsgrenzen von neuen Konzepten greifbar werden.

Interessenorientierung in ProLern/OKRA: Im Verlauf des Projekts ProLern tauchten bspw. folgende Fragen auf:

- Motivation von Bildungsteilnehmenden – kein Problem mehr mit Lernberatung?
- Widerstände/Blockaden bei Lernenden – leistet Lernberatung einen Beitrag?
- Das Nähe-Distanz-Problem in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden – gestaltet es sich bei Lernberatung anders?

Die konsequent berücksichtigte Interessenorientierung führte immer wieder zu „Lernanlässen durch Umwege“ und stellte sich als wichtiges Prinzip heraus, weil „alte“ Fragen unter neuen Perspektiven erörtert und – wenn auch selten eindeutig, vollständig und allgemeingültig – beantwortet werden konnten.

Darüber hinaus sind auch z. T. von Beginn an explizit bestehende und benannte Interessen orientierungsgebend für die Verbundarbeit in beiden Verbänden gewesen. So haben in OKRA die bereits beim Auftaktworkshop bekundeten Interessen (z. B. Begriffsverständigungen) und im weiteren Prozess aufkommenden Fragestellungen (z. B. Identifizieren von Erfolgsindikatoren) wesentlich dazu beigetragen, Zugänge zu den Entwicklungsaufgaben zu finden und diese entlang der Projektprozesse zu konkretisieren und fokussieren.

Weitere sich aus der Lernberatungskonzeption speisende Umsetzungen dieser Prinzipien als eine Kontextualisierung finden sich im Prozesskapitel (Kapitel 4).

6.3 Lernförderliche Kooperationskultur

Die Gründe für das Gelingen beider Verbände liegen neben den beschriebenen in einer Dimension, die sich begrifflich schwer beschreiben lässt und mit dem Etikett „Kooperationskultur“ nur ungefähr das Gemeinte umfasst. Indikatoren für Kooperationskultur in ProLern waren:

- Alle Beteiligten engagierten sich in der Vorbereitung der Arbeitstreffen und praktizierten damit das Prinzip der Partizipation.

- Die Arbeitstreffen waren Ereignisse, die nicht als „Pflichtübung“ verstanden wurden, sondern auf die man sich freute, weil sie neben der Auseinandersetzung in der Sache immer auch Raum boten für persönliche Begegnungen.
- Die Gastgeber der Arbeitstreffen und Workshops verstanden sich nicht als „Bereitsteller von Räumen und Mahlzeiten“, sondern als Gastgeber im eigentlichen Sinne. Ein liebevoll arrangiertes Abendessen im Freien auf einer Alm, eine Stadtbegehung mit Generalprobe einer Freilicht-Operette, eine Schifffahrt oder eine Weinprobe beim heimischen Winzer, ein Wikinger-Abend und ähnliche Events, aber auch kollektiv vereinbarte sog. Phasen der „Kommunikationsaskese“ waren Teil der immer arbeitsintensiven Foren.
- Die Kooperationsstrukturen, die anfänglich über die wissenschaftliche Begleitung – getragen von dem Selbstverständnis „in der Gruppe liegt das Potenzial“ – geknüpft wurden, entwickelten sich zu netzwerkartigen Strukturen mit bi- und trilateralem Charakter. Die WIB war durch einen hohen Autonomiegrad der Verbundmitglieder getragen und gestützt.

Diese Entwicklungen sind naturgemäß stark vom Engagement und Interesse der beteiligten Personen und Organisationen abhängig. Der personale Faktor spielt wie in allen kooperativen Strukturen die entscheidende Rolle. Begünstigt wurden diese Entwicklungen allerdings auch durch die strukturellen Rahmenbedingungen von LiWE (vgl. Beitrag Aulerich in dieser Broschüre).

Zum Schluss

Den Titel dieser Veröffentlichung prägen die Begriffe Forschungskultur und Lernkultur. Aus unserer Perspektive haben wir hier versucht, deutlich zu machen, wie wissenschaftliche Begleitung mit ihrer Konzeption auf einer Haltung gegenüber Praxis basiert, die sich in handlungsleitenden Prinzipien ausweist, die für eine Wertschätzung gegenüber Praxis stehen. Dass und wie sich dies ausgestalten kann, anschaulich werden zu lassen, war Anliegen unseres Beitrags. Der gemeinsame Prozess bildet dabei den Bezugspunkt für das Suchen, Schaffen und Beschreiten von gemeinsamen Wegen zur Generierung neuen Wissens, zum Lernen und zur Kompetenzentwicklung. Wir meinen, gestützt durch die Rückmeldungen unserer Teilprojekte, dass damit Schritte gegangen wurden, die eine integrierte Forschungs- und Lernkultur geschaffen haben.

Literatur

- Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1975
- Aulerich, G.: ProLern – Neue Projekte zur Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen. In: QUEM-Bulletin 3/2002, S. 6–10
- Behlke, K.: Lernberatung und Prozessevaluation. In: Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 165–178
- Brödel, R.: Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: Baldauf-Bergmann K. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 103–124
- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1994
- Dollhausen, K.; Reutter, G.; Ambos, I.: Evaluationskonzept des Projekts „Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte“: Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. 2005 (unveröffentlichtes Prozessdokument)
- Eppel, H.; Hamer, B.: Runter vom Roß – raus aus dem Laufrad! In: np 2/1997, S. 182–189
- Filsinger, D.; Hinte, W.: Praxisforschung: Grundlagen, Rahmenbedingungen und Anwendungsbereiche eines Forschungsansatzes. In: Heiner, M.: Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988
- Geißler, K.: Anfangssituationen. Weinheim, Basel 1993
- Heiner, M. 1998: Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, München 1998
- Henkel, M.; Schwarz, A.: Aus der Geschichte lernen. Erwachsenenbildung – Begriff und Begründung 1970-1989. In: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003, S. 7–97
- Jutzi, K; Wöllert, K.: Erfahrungen und Probleme mit Handlungsforschung am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung intermediärer Agenturen. In: Brödel, R. u. a. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003, S. 129–143
- Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998
- Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“. Diskussion unterschiedlicher Ansätze und Definitionsvorschläge. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 2001, S. 5–70

- Klein, R.; Reutter, G.: Studie mit Fallbeschreibungen realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und- Weiterbildungsberatung. Arbeitspapier, Nr. 38. Magdeburg 2002
- Klein, R. u. a.: :Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Konzepte und Erfahrungen selbstgesteuerten Lernens mit neuen Medien von Weiterbildungsträgern. Arbeitsberichte des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Heft 22. Magdeburg 1999
- Klein, R.; Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005
- Klein, R.; Wenzig, R.: Lernberatungsspuren. www.diezeitschrift.de, Heft III/2005
- Meuener, E.: Erwachsene lernen: Beschreibungen, Anstöße, Erfahrungen. Stuttgart 1992
- Müller, C. W.: Achtbare Versuche. Zur Geschichte von Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Heiner, M. (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988
- Nuissl, E.; Schiersmann, Ch.; Siebert, H.: Editorial zum Literatur und Forschungsreport 50 zum Thema: Wissenschaftliche Begleitung in der Weiterbildung. Bielefeld 2003
- Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90. Berlin 2005
- Prozessdokumente: Arbeitstreffen 1–8, Workshopprotokolle 1–4. Projekttagbuch wissenschaftliche Begleitung; Transkripte Expertengespräche.
- Straka, G.A.: Handlungsforschung. In: Roth, L. (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978, S. 168–187
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Tietgens, H.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bonn 1986
- Thonhauser, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck 1999
- Trier, M.: Begleitforschung zum Erwachsenenlernen. In: Brödel, R. u. a. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003, S. 39–48
- Tuckmann, B. W.: Developmental Sequence in small groups. Psychological Bulletin 63, 1965, S. 384 ff.
- Wenzig, A.: Lernberatung als Impuls und Ansatz für Personal- un Organisationsentwicklung. In: Klein, R.; Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 215–228

Zur mehrperspektivischen Beratung der wissenschaftlichen Begleitung

Ein Erfahrungsbericht aus dem Projektverbund „Neue Lerndienstleistungen“

Die wissenschaftliche Begleitung im Projektverbund „Neue Lerndienstleistungen“ beriet und unterstützte vier Teilprojekte in einer ersten Projektphase von November 2002 bis Ende 2004. In einer zweiten Projektphase bis Mitte 2006 waren noch zwei Teilprojekte aktiv. Der folgende Beitrag geht auf unterschiedliche Facetten der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Projektkontext ein, wobei vornehmlich die erste Projektphase geschildert wird und der Fokus auf dem Aspekt der Beratung liegt.

In Kapitel 1 werden zunächst einige Hintergründe aus dem Projektverbund beleuchtet: Entstehungsgeschichte, Motivation und Kurzportraits der einzelnen Teilprojekte. Basierend auf besonderen Herausforderungen für die wissenschaftliche Begleitung des Verbunds, die aus verschiedenen Handlungs- und Lernebenen der Beteiligten resultieren, werden im zweiten Abschnitt Selbstverständnis und Leitlinien der Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung erklärt. Das dritte Kapitel illustriert anhand von Praxisbeispielen die Bedeutung der Handlungsebenen (bzw. korrespondierender Beratungsperspektiven) für die Beratung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung. Der abschließende Abschnitt fasst wesentliche Erfahrungen, Thesen und Fragen hinsichtlich der Themen des Verbunds und der wissenschaftlichen Begleitung zusammen.

1 Der Projektverbund „Neue Lerndienstleistungen“

Bevor intensiver auf die wissenschaftliche Begleitung eingegangen wird, müssen die Hintergründe des Projektverbunds näher beleuchtet werden. Hierzu zählen einerseits die Forschungsfragen, die eng verwoben sind mit der Entstehung des Verbunds und der programmseitigen Motivation. Andererseits werden auch die unterschiedlichen Projekte und die Akteure vorgestellt, die sich in dem so aufge-

spannten Rahmen mit projektspezifisch sehr verschiedenen Themen auseinandersetzen.

1.1 Entstehung, Motivation und Forschungsfragen

Ausgangspunkt für den Projektverbund „Neue Lerndienstleistungen“ war ein Ideenwettbewerb im Jahre 2001. Hierbei wurden Ideen für neue Lerndienstleistungen gesucht, die von eher „weiterbildungsfernen“ Akteuren entwickelt und erprobt werden sollten. Diese Ausgangsposition diente dazu, aus einer anderen Perspektive die Thematik des selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung zu beleuchten. Diese Perspektive kann dabei helfen, neue Aspekte zu finden oder aber auch bereits etablierte Ansichten zu bestätigen. In beiden Fällen ergeben sich somit Auskünfte, die auch für die institutionalisierte Weiterbildung nutzbringend sein können, z. B. zur Problembewältigung oder bei der Erschließung neuer Möglichkeiten und Potenziale. Aus dem Ideenwettbewerb gingen vier Teilprojekte hervor, die von Herbst 2002 bis Ende 2004 an der Konzeption, Entwicklung und Erprobung ihrer Neuen Lerndienstleistungen arbeiteten. Zwei dieser Projekte sind zur Entstehungszeit dieses Beitrags in einer Verlängerungsphase noch bis Mitte 2006 unter leicht anderem Fokus aktiv. Die Auswahl der Projekte erfolgte unter der Vermutung, dass die jeweilige Projektbearbeitung zur Beantwortung bzw. Ergründung der im Folgenden skizzierten Fragestellungen und Themenkomplexe Beiträge leisten kann.

Die grundlegende SOL-Orientierung sollte sowohl theoretische als auch praktische Handlungsgrundlage sein und sich somit auf verschiedenen Ebenen widerspiegeln:

- Die zu entwickelnden Lerndienstleistungen sollten die Entwicklung der Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Regionen unterstützen.
- Auch bei Vorgehensweise und Methodik der Lerndienstleistungen sollte selbstorganisiertes Lernen starke Berücksichtigung finden.
- Die Projektteams selbst sollten ihren Arbeitsprozess zur Konzeption, Entwicklung und Erprobung der Lerndienstleistung ebenfalls als Lernprozess verstehen und sich auch hier bewusst mit selbstorganisiertem Lernen auseinandersetzen.

Aus diesen Anforderungen an die Lerndienstleistungen lassen sich bereits spezifische Anforderungen an die Projektteams formulieren. Da selbstorganisierte Lernprozesse professioneller und organisatorischer Unterstützung bedürfen, mussten die Projektteams mögliche Unterstützungsformen ergründen, ermitteln und be-

reits bei der Konzeption ihrer Lerndienstleistungen berücksichtigen. Später bei der Erprobung der Lerndienstleistungen mussten sie die entsprechenden Stützleistungen dann erbringen bzw. zunächst selbst den Umgang mit ihnen erlernen. Da ja andererseits auch die Projektteams selbst sich hierbei als in einem selbstorganisierten Lernprozess befindlich verstanden, musste auch ihnen die entsprechende Unterstützung zu selbstorganisiertem Lernen angeboten werden. Dies war eine der Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung des Projektverbunds. Darüber hinaus bot das Forschungs- und Entwicklungsprogramm vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten: vom Zugriff auf zahlreiche publizierte Forschungsergebnisse über die Kooperations- und Reflexionsmöglichkeiten innerhalb des Verbunds bis hin zum Austausch mit Projektteams und Verbänden des eigenen und anderer Programmbereiche.

Neben dem selbstorganisierten Lernen – oder besser formuliert: unter seiner besonderen Berücksichtigung – waren noch weitere Felder von besonderem Interesse bei der Auswahl der Teilprojekte. Bezogen auf die zu entwickelnde Lerndienstleistung waren dies z. B.:

- der lernförderliche Einsatz neuer Medien,
- die Unterstützung der Teilnehmenden beim Aufbau einer lernenden Organisation (falls es sich bei den Teilnehmenden um die Mitglieder einer Organisation handelt),
- der Beitrag zum Aufbau regionaler Lerninfrastrukturen und
- der Beitrag zur Mitgestaltung einer kompetenzbasierten Lernkultur.

Wie bereits angedeutet wurde auch hier das „Spiegelungsprinzip“ zugrunde gelegt (vgl. im folgenden Kapitel 2.2), d. h. die Projektteams stellten bereits ihre eigene Entwicklungsarbeit unter die Zielsetzung, die mit der entwickelten Lerndienstleistung später im Praxisfeld erzielt werden sollte. Konkret bedeutete dies, dass auch die Projektteams bei der Konzeption und Entwicklung der Lerndienstleistung mit neuen Medien experimentieren, dass sie sich selbst im Rahmen des Arbeitsprozesses in Richtung einer lernenden Organisation weiterentwickeln und schließlich auch, dass sie durch ihre Arbeit bereits zum Aufbau regionaler Lerninfrastrukturen oder kompetenzbasierter Lernkulturen einen Beitrag leisten sollten.

All diese geschilderten Kriterien bei der Auswahl der Teilprojekte sind eher hintergründig. Sie betrafen die Strukturen der Projektteams sowie Prinzipien und Grundsätze für die Entwicklung der Lerndienstleistungen. Eher vordergründige Kriterien wie z. B. Themen oder auch spezifische Lerninhalte bzw. -ziele wurden nicht vorgegeben. Dadurch erscheinen die ausgewählten Projekte sehr unterschiedlich, da keine vordergründigen Gemeinsamkeiten (z. B. gleiche Organisationsstrukturen, gleiche Zielsetzungen bei den Lerndienstleistungen, gleiche Zielgruppen) ausgemacht werden können. Blickt man allerdings in die Spezifik der Projektarbeit, so lassen sich doch Ähnlichkeiten bei der Entwicklungsarbeit

entdecken, z. B. hinsichtlich der Frage, wie die Lerndienstleistung zukünftige Teilnehmende beim selbstorganisierten Lernen unterstützen kann.

Zur Begleitung der Teilprojekte wurde eine wissenschaftliche Begleitung eingesetzt, deren Ziele darin lagen, sich im Rahmen einer formativen Evaluation der wesentlichen Frage anzunähern, welche Charakteristika die so ausgewählten Neuen Lerndienstleistungen evtl. gemeinsam haben. Hieraus abgeleitete Forschungsfragen waren z. B.:

- Wie können neue Organisationsstrukturen in die Gestaltung einer Lerninfrastruktur einbezogen und deren Leistungen transparent gemacht werden?
- Welche Entwicklungstrends für neue Lerndienstleistungen gibt es?
- Welche neuen Funktionsprofile bilden sich heraus?
- Lassen sich Trends der Professionalisierung von Weiterbildner(inne)n ableiten?
- Entwickeln sich neue Lernarrangements?

Da die wissenschaftliche Begleitung hierbei einem Helfer- und Berateransatz folgte, ergab sich aus den vorgenannten Kriterien aber auch eine Reihe von Feldern, in denen sie direkt oder indirekt die Teilprojekte in deren Lern- und Arbeitsprozess unterstützen sollte. Resultierende – teils konzeptionelle, teils sehr praktische – Beratungsthemen und gleichzeitig auch Forschungsfragen waren z. B.:

- Wie kann durch die jeweilige Lerndienstleistung selbstorganisiertes Lernen der Teilnehmenden gefördert werden?
- Wie können welche Medien sinnvoll in welchem Arrangement eingesetzt werden?
- Wie kann die Lerndienstleistung den Aufbau einer Lernenden Organisation unterstützen?
- Wie kann ein regionaler Bezug hergestellt werden?
- Wie kann der Gestaltungsprozess „gemanagt“ werden?
- Wie korrelieren Selbstverständnis der Projektteams von Lernen und Projektziel?
- Welche Ressourcen werden benötigt, sind vorhanden oder müssen eingeholt werden?
- Wie verläuft die Entwicklung von Projekt, Zielen und Kontext? Welche Reaktionen folgen daraus?
- Wie werden Mitarbeiter(innen) involviert, gefördert und begleitet?
- Wie entwickelt sich die jeweilige Lernkultur innerhalb der Projektteams?

Im Folgenden werden die einzelnen Teilprojekte kurz skizziert. Die bereits angedeutete Heterogenität der Projekte führt dann zur Formulierung einiger besonderer Herausforderungen, denen sich die wissenschaftliche Begleitung des Verbunds zu stellen hatte.

1.2 Die Projektteams und deren Gestaltungsziele

Zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen werden nun die einzelnen Projektteams, die Zielsetzungen ihres jeweiligen Projekts sowie ggf. auch Zielkorrekturen, die während der Projektverläufe vorgenommen wurden, vorgestellt.

TOOLBOX

Das Projekt TOOLBOX startete als Verbund aus dem kleinen Unternehmensberater-Netzwerk INVENT.NET GmbH und zwei Vereinen. Im weiteren Projektverlauf verloren diese Vereine ihre Bedeutung und Professoren verschiedener Institutionen sowie ein Projektbeirat wurden wesentliche Kooperationspartner.

Die primären Projektziele lagen zu Projektbeginn einerseits in der Erstellung eines Selbstlernangebotes für Geschäftsführer kleiner Unternehmen zur Unterstützung von methodischer Problemlösung und implizit zur Entwicklung ihrer Methodenkompetenz. Andererseits gab es neben diesem teilnehmendenbezogenen Ziel auch stets ein auf die Firma INVENT.NET bezogenes Ziel, durch das Angebot direkt oder indirekt wirtschaftliche bzw. marktliche Vorteile zu realisieren.

Das Projektteam konkretisierte seine Zielsetzung in nach außen und innen gerichtete Ziele: Zu den nach außen gerichteten Detail-Zielen zählten bei Projektbeginn z. B. das Erstellen eines Selbstlernangebotes auf CD-ROM, die Ermöglichung des Aufbaus der Methodenkompetenz der Nutzer/Lernenden, die Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen sowie einige weitere maßgeblich fachlich-inhaltliche und technisch-gestalterische Detailziele. Nach innen gerichtete Detail-Ziele betrafen z. B. eine besondere Auseinandersetzung mit den Inhalten im eigenen Projektteam, den Aufbau von Selbstlernkompetenz und marktliche Zielsetzungen (Kundenbindung, Marketing, Festigung von Kooperationen).

Im Verlauf der Konzeption und Entwicklung der Lerndienstleistung haben sich einige Detailziele (insbesondere technischer Art) gewandelt, wohingegen an den grundsätzlichen Zielen festgehalten wurde.

Kugelhaus

Kernteam des Projekts *Kugelhaus* war der Verbund aus dem kleinen Unternehmen CAM Marketing GmbH – ein Handels- und Beratungsunternehmen mit verschiedenen Geschäftsfeldern – und einem Verein, der sich der Betreuung arbeitsloser Akademiker(innen) widmet: Wimad e. V.

Ursprüngliches Hauptziel im Projekt Kugelhaus war es, arbeitslosen Teilnehmenden das Abschätzen von Marktchancen zu ermöglichen, die Fähigkeiten zur Gründung und Führung eines Unternehmens zu vermitteln und durch ein selbständiges (aber angeleitetes) Arbeiten an konkreten neuen Ideen einerseits besondere Lerneffekte durch Interdisziplinarität und generationsübergreifenden Erfahrungsaustausch zu erzielen und andererseits auch einen konkreten Anlass für die Gründung eines neuen Unternehmens zu schaffen. Die Besonderheit dieses Unternehmens sollte dann in den speziellen Kompetenzen der Mitarbeiter(innen), die diese gemeinsam durch die Lerndienstleistung entwickelt hätten, bestehen. Für den Projektzeitraum wurde das Dresdner Kugelhaus als konkreter Entwicklungsgegenstand und Projekthinhalte gewählt – die Neuplanung eines besonderen historischen Gebäudes.

Auch im Projekt Kugelhaus wurden die Ziele zu Projektbeginn detailliert. Hierbei wurde nach Zielen bzgl. des eigenen Kooperationsnetzwerkes und Zielen bzgl. der Teilnehmenden und Netzwerkpartner differenziert. Beispiele für Ziele bzgl. des eigenen Kooperationsnetzwerkes waren: Festlegen der Arbeitsteilung zwischen CAM und Wimad, Schaffung der Rahmenbedingungen etc. Ziele bzgl. der Teilnehmenden waren z. B. die Gewinnung einer Selbsteinschätzung der Teilnehmenden und der Aufbau sozialer Kompetenzen.

Auch beim Projekt Kugelhaus konnten die grundlegenden Zielsetzungen beibehalten werden. Jedoch war das Projekt insgesamt sehr starken Wandlungs- und Anpassungsprozessen unterworfen, da die Vorgehensweise sehr oft an Änderungen im Umfeld oder nicht eingetroffene Annahmen angepasst werden musste. So war hier z. B. die ursprünglich geplante Zusammenarbeit von arbeitslosen Hochschulabsolventen und älteren Langzeitarbeitslosen nicht realisierbar und es mussten andere Wege gefunden werden, wie etwa die Einbeziehung von Studierenden und eine Intensivierung der Mitwirkung einer Projektgruppe von Unternehmen.

Im Projekt Kugelhaus waren die notwendigen Anpassungen von Anfang an latent greifbar. Die große Abhängigkeit von zwei konzeptuell eingebundenen Fördermaßnahmen und deren jeweiliger Rahmenbedingungen machte stets ein Denken in Alternativen erforderlich.

FLinK

Das Projekt *FLinK* wurde maßgeblich von der QUALITUS GmbH durchgeführt, einem Universitäts-Spin-off aus dem Bereich Wirtschaftspädagogik. Engere Kooperationspartner waren zum einen der Zentralverband Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe sowie zwei Unternehmen, die während der Entwicklung als Kunden der Lerndienstleistung agierten. Während des Projekts hat sich insbesondere die Koo-

peration mit dem Verband in seiner Funktion des Gatekeepers als grundlegend für die Gewinnung von Kunden herausgestellt.

Das Hauptziel im Projekt FlinK war die Entwicklung und Erprobung einer Lerndienstleistung, die das selbstgesteuerte Lernen von Mitarbeitern in KMU fördert. Als Teilziele wurden hierbei formuliert: die Vermittlung von Angeboten (Bildungsbrokering), Coaching in Phasen selbstgesteuerten Lernens sowie Aufbau und Management eines Bildungsnetzwerkes als Grundlage für die Neue Lerndienstleistung. Neben diesen Hauptzielen gab es auch Nebenziele, wie z. B.: Unterstützung von Personalverantwortlichen, Erhöhung der Transparenz des Weiterbildungsmarktes und Erhöhung der Qualität von Weiterbildung.

Zu Projektbeginn wurden diese Zielumschreibungen weiter konkretisiert. Als Primärziel galt somit die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der neuen Lerndienstleistung „Bildungsbrokering“ zur Steigerung des selbstgesteuerten Lernens in Unternehmen. Der Umfang dieser Dienstleistung wurde beschrieben durch eine anfängliche Analyse des Lehr-Lernverhaltens in den betrachteten Betrieben, einer entsprechenden Gestaltung von externen Faktoren zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, einer Analyse vorhandener Lehr-Lernmaterialien sowie der Vermittlung bedarfsgerecht ausgewählter Qualifizierungsangebote formeller und informeller Art mit besonderer Berücksichtigung der Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens. Im weiteren Projektverlauf verlor der Aspekt des Bildungsbrokering an Bedeutung. Auch das Ziel der Schaffung von Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt rückte in den Hintergrund gegenüber den primären Lernanlässen der Beschäftigten vor Ort.

Pädagogische Biographiearbeit

Das Projekt *Pädagogische Biographiearbeit* wurde durch die Fakultät Pädagogik der Universität Bielefeld in Kooperation mit dem Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa – einer Heimvolkshochschule – und dem Verein Freie Altenarbeit Göttingen e. V. realisiert. Diese Wissenschafts-Praxis-Kooperation führte auch zu einer Aufteilung der Verantwortlichkeiten. Während die Kooperationspartnerin aus der Bildungseinrichtung die Rolle der pädagogischen Leitung eingenommen und die Verantwortung für die Durchführung getragen hatte, lag die wissenschaftliche Verantwortung und die institutionelle Abwicklung des Projekts bei den universitären Partnerinnen.

Primäres Ziel des Projekts war bei Antragstellung die Entwicklung und Erprobung einer Konzeption für eine berufsbegleitende Fortbildung im Bereich Biographiearbeit. Zielgruppe dieser Fortbildung waren Professionelle aus den Feldern Bildung, Beratung und Soziale Arbeit, die den biographischen Themen ihrer Klientel

in ihrer Arbeit mehr Rechnung tragen wollten, selbst bereits mit biographischen Ansätzen arbeiteten oder diese zu vermitteln beabsichtigten.

Als Teilziele ließen sich hierbei folgende Beschreibungen aus der Antragstellung ableiten:

- Erarbeitung grundlegender Bedingungen und Prinzipien für eine Lerndienstleistung, bei der die Teilnehmenden auch ihre eigenen biografischen Erfahrungen reflexiv und produktiv in die Fortbildung einbringen können.
- Identifikation geeigneter Lernarrangements, die Bildungsprozesse entsprechend der Prinzipien biographischen Lernens ermöglichen.

In einer weiteren Zielkonkretisierung wurde betont, dass als innovatives Element neben dem fachlichen Inhalt die methodische Verknüpfung zwischen Biographiearbeit als Lerngegenstand und Lernmethode angestrebt wird.

Diese Zielsetzungen konnten weitestgehend im Projektverlauf realisiert werden, lediglich bzgl. der Konzeption einzelner Module und der Teamzusammensetzung wurden einige Veränderungen vorgenommen.

2 Die wissenschaftliche Begleitung im Verbund

Die dargestellten Besonderheiten von Verbund, Akteuren und Projekten führten zu grundlegenden Herausforderungen für die wissenschaftliche Begleitung, die in Abschnitt 2.1 dargestellt werden. Daraus leiteten sich auch das Selbstverständnis und die Grundannahmen der wissenschaftlichen Begleitung ab (Abschnitt 2.2). Das gewählte Design der wissenschaftlichen Begleitung wird in Abschnitt 2.3 erläutert, wobei jedoch auf die Nennung von Beispielen weitestgehend verzichtet wird – diese werden später unter dem Gesichtspunkt verschiedener Beratungsperspektiven näher konkretisiert.

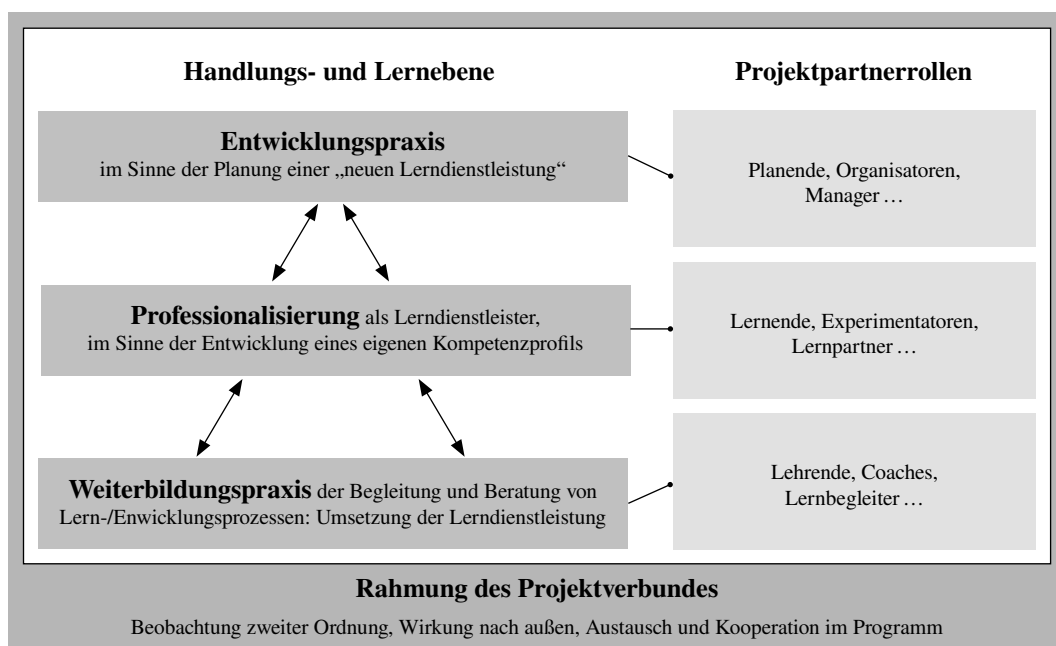
2.1 Grundlegende Herausforderungen für die wissenschaftliche Begleitung

Die Projektteams der Teilprojekte setzten sich aus Personen mit unterschiedlichsten Qualifikationen und Praxisfeldern zusammen. Auch die Erfahrungshintergründe der einzelnen Akteure im Feld der Weiterbildung differierten sehr stark voneinander. Hieraus ergab sich für die wissenschaftliche Begleitung bereits ab Projektstart

die Herausforderung, einerseits diese unterschiedlichen Felder zu verstehen und sich selbst auch mit ihrem Beratungsansatz verständlich zu machen sowie andererseits ihre Unterstützungsleistungen von Inhalt und Art her an die unterschiedlichen Projektbeteiligten anzupassen. Ein wesentlicher Ansatz, diesen Herausforderung zu begegnen, lag in der Zusammensetzung der wissenschaftlichen Begleitung: Leitung und Federführung lagen bei Dr. Ingeborg Schüßler, die dem wissenschaftlichen Feld der Erwachsenen- und Berufspädagogik entstammt und durch langjährige eigene Trainingstätigkeit auch einen Einblick in die Weiterbildungspraxis hat. Die Hintergründe betrieblicher Praxis wurden durch die Mitarbeit von Dr. Christian M. Thurnes eingebracht. Auf diese Weise wurde eine Begleitung auf der *Ebene der Entwicklungspraxis* (siehe Abbildung 1), also der konkreten Entwicklung der Lerndienstleistung hinsichtlich Produkt bzw. Angebot (inklusive damit eng zusammenhängender Themen, wie z. B. Marketing oder Akquisition) möglich.

Abbildung 1

Handlungs- und Lernebenen der Projektteams im Rahmen des Verbunds



Der Fokus lag hier auf dem zukünftigen Praxisfeld der Teilprojekte vor dem Hintergrund der Orientierung an den Programmzielen. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war auch die Beratung im Hinblick auf die Gestaltung einer Lerndienstleistung in einem spezifischen Praxisfeld. Durch diese interdisziplinäre Aufstellung konnte die wissenschaftliche Begleitung aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern konkrete praktische Expertise einbringen. Gemäß der differentiellen Inhalte und Strukturen der Projekte betrafen diese Inputs z. B. die Analyse von Lernkulturen, Fragen zu Selbstlernkompetenzen, Impulse zum Projektmanagement oder auch technische und wirtschaftliche Aspekte bei der Entwicklung einer Lernplattform.

Neben der individuellen Begleitung einzelner Projektmitarbeiter(innen) oder der einzelnen Teilprojekte führte die Heterogenität der Projekte und Projektteams aber auch im *Rahmen des Projektverbunds* zu besonderen Herausforderungen. Die Zusammenarbeit im Verbund wurde durch die wissenschaftliche Begleitung gefördert, gestützt und zum Teil organisiert. Unterschiede in Praxisfeldern und Erfahrungshintergründen erschwerten auf dieser Ebene weniger die Kommunikation und Kooperation jeweils eines Teilprojekts mit der wissenschaftlichen Begleitung (s.o.), als der Teilprojekte untereinander – also des Projektverbunds. So führten zum Beispiel differente Expertisen im Weiterbildungsbereich dazu, dass der Umgang mit wissenschaftlichen Theorien und pädagogischen Begrifflichkeiten für manche Projektmitarbeiter(innen) alltäglich, für andere aber gänzlich Neuland war. Ein ähnliches Bild ergab sich auch bei Methoden z. B. bzgl. der Didaktisierung von Materialien, der didaktischen Gestaltung von Veranstaltungen oder der Durchführung und Nutzung von Bildungsbedarfsanalysen. Ein anderes Beispiel ist die unterschiedliche Praxis des Projektmanagements und der dazu genutzten Hilfsmittel und Techniken. Während einige Projektmitarbeiter(innen) hier die gängigen Standards als selbstverständliche Arbeitsgrundlage betrachteten, waren andere erstmals mit diesen Techniken konfrontiert.

Das führte teilweise zu Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten, die Abstimmungen auf der Ebene des Projektverbunds erforderlich machten. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war es hier einerseits, Hilfestellung zu geben (z. B. didaktische Methoden vorzustellen, verschiedene Projektmanagementtools anzubieten), Inputs zu liefern (z. B. Workshop zu Dokumentations- und Evaluationsmethoden) und andererseits sich auf andere Formen der Projektabwicklung einzulassen und diese Besonderheiten auch wissenschaftlich zu reflektieren. Daraus leiteten sich weitere Herausforderungen ab:

- Es ging zum einen darum, sich ein Arrangement für die Projektzusammenkünfte zu überlegen, das die Zielsetzung und den Inhalt des Programms selbst erfahrbar werden ließ. Die wissenschaftliche Begleitung hatte somit auch eine Mittlerfunktion zu erfüllen, die die Deckung der Informationsbedarfe von Teilprojekten, wissenschaftlicher Begleitung und Programmleitung moderierte. Die gewählte formative Vorgehensweise unterstützte die Umsetzung der Projekt- und Programmziele aktiv, jedoch ohne dabei normativ die Arbeit der Teilprojekte zu beeinflussen.
- Zum anderen sollte der Projektverbund genutzt werden, um für den Programmbereich LiWE neue Erkenntnisse zu generieren, was auch eine Analyse des Projektverbunds vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Fragestellungen umfasste. Beratung, Support und Forschung griffen hier also ineinander.

Die in der Umsetzung der Lerndienstleistung und der Arbeit im Projektverbund erlebten Schwierigkeiten, Irritationen und Fragestellungen bildeten die Basis für die eigene Kompetenzentwicklung der Projektteams und Teammitglieder in den neu zu erschließenden Praxisfeldern. Der Aufbau professionellen Handelns erforderte allerdings einen reflektierten Umgang mit diesen Erfahrungen. Die wissenschaftliche Begleitung hatte somit auch die Aufgabe, die Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Projektteams während der Phase der „Produktentwicklung“, also der Konzeption und Erprobung des Lerndienstleistungsangebots zu unterstützen. Damit kommt die *Ebene der Professionalisierung* in den Blick. Auf dieser Ebene ging es somit darum, die Neuen Lerndienstleister in der Weiterentwicklung ihrer eigenen Kompetenzprofile zu begleiten.

Da Kompetenzen gewissermaßen mit den zu bewältigenden Aufgaben wachsen, rückte noch eine weitere Ebene in den Blick. Die Aufgabe der Teilprojekte bestand nicht nur darin, eine neue Lerndienstleistung zu konzipieren, sondern es galt, diese auch praktisch umzusetzen. Somit kam die *Ebene der Weiterbildungspraxis* der Lerndienstleister selbst in den Fokus, die über Berichte zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion wurde. Die wissenschaftliche Begleitung hatte bei der Unterstützung und Beratung der Projekte im Hinblick auf die Produkt- und Angebotsgestaltung wie auch der Entwicklung eigener professioneller pädagogischer Kompetenzen immer auch die konkrete Praxis und das Agieren der Projektpartner(innen) in dieser Praxis mit zu berücksichtigen. Da diese Praxis aber selten direkt beobachtbar, sondern meist nur über Berichte und Erfahrungsschilderungen einsehbar wurde, lag die Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung darin, Wege zu finden auch dieses Praxishandeln sinnvoll mit zu begleiten und zur Beantwortung der Forschungsfragen nutzen zu können. D. h. das Herstellen von Transparenz und Einblick in diese Praxis sollte von den Projektpartnern nicht als unverhältnismäßiger Zusatzaufwand und Kontrolle erlebt, sondern als Lernchance erfahrbar werden.

Die Arbeit auf diesen unterschiedlichen Ebenen stellte besondere Herausforderungen an die wissenschaftliche Begleitung, weil sie einen permanenten, ineinander fließenden *Perspektivenwechsel* zwischen den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Projektpartner(innen) und ihren darin erlebten und auszugestaltenden Rollen nötig machte. Fragestellungen waren dann z. B., wie die Lerndienstleistung gestaltet werden muss, um selbstorganisiertes Lernen zu ermöglichen, wie vor Ort beim Kunden konkret selbstorganisiertes Lernen unterstützt werden kann und schließlich noch, wie man selbst in der Rolle als Lernender mit selbstorganisierten Lernangeboten umgeht, sprich wie auch der Verbund als selbstorganisiertes Lernarrangement genutzt wird. Gleichzeitig boten die Antworten bzw. Umsetzungen dieser Fragestellungen Hinweise, um sich den Forschungsfragen des Verbunds zu nähern.

2.2 Selbstverständnis und Grundannahmen der wissenschaftlichen Begleitung

Das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich mit folgenden Grundannahmen und Prinzipien umschreiben, die hinsichtlich einer Verquickung von Forschung, Beratung sowie pädagogischer Begleitung zu interpretieren sind:

Prozess-, Handlungs- und Arbeitsfeldorientierung

Die Projektbearbeitung durch die Projektmitarbeiter(innen) wurde nicht nur unter dem Aspekt der Erbringung einer Arbeitsleistung betrachtet, sondern auch als Lernprozess der Beteiligten angesehen. Diese Grundannahme basiert auf verschiedenen Aspekten:

- Es ging um die Entwicklung „neuer“ Lerndienstleistungen. Da die Projektmitarbeiter(innen) ihre Projektideen somit als neu betrachten, handelt es sich bei der Bearbeitung nicht um Standard- oder Routineprozesse, sondern eben auch um die Ergründung oder Schaffung von – mindestens für die Bearbeiter(innen) – Neuem.
- Bei den Projektteams handelte es sich um Zusammenschlüsse, die in dieser Form nicht als etablierte klassische Weiterbildungseinrichtung betrachtet werden können. Lernprozesse ergaben sich hier zum einen aus den Kooperationsverbänden selbst durch die neu zu gestaltenden Partnerschaften sowie zum anderen durch die Etablierung der eigenen Lerndienstleistung auf einem bisher nicht „heimischen“ (Weiterbildungs-)Markt.

Hieraus ergibt sich eine weitere Grundannahme, dass das Lernen der Projektmitarbeiter(innen) im Prozess der Arbeit erfolgt. Als Schluss hieraus entschied sich die wissenschaftliche Begleitung für ein prozessorientiertes Vorgehen: Die im Rahmen einer formativen Evaluation ermittelten Erkenntnisse sollten direkt und permanent an die Praxis zurückgemeldet werden, um im weiteren Projektverlauf durch die Projektteams in die Arbeit eingebunden werden zu können. Dieses Vorgehen dient auch als Beitrag zu einer kontinuierlichen Qualitätssicherung der Projektbearbeitungsphase, sofern die Rückmeldungen von den Projektteams in diesem Sinne angenommen, geprüft und ggf. ausgewertet und/oder verwertet werden.

Aufgrund dieser Verzahnung von Evaluation und beruflichem Handeln ist das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung im Sinne des Handlungsforschungsansatzes als problemerschließende Unterstützung der Projektarbeit zu verstehen.

Selbstorganisations- und Subjektorientierung

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Projekte sollte ebenfalls dem Selbstorganisationsanspruch der neuen Lerndienstleistungen gerecht werden und die Projektmitarbeiter(innen) zur selbstbestimmten Gestaltung ihres eigenen Forschungsprozesses befähigen. Dazu eignen sich selbstevaluative Verfahren, weil sie die Beteiligten zu einer reflexiven Sicht auf den eigenen Lernprozess anregen und durch diesen Rückkopplungsmodus wesentlich zur Entwicklung einer lernenden Organisation beitragen können. Die wissenschaftliche Begleitung orientierte sich an dem subjektiven Kenntnisstand und den Interessen der Beteiligten. Besonders berücksichtigt wurden daher die subjektiven Theorien der Betroffenen und Beteiligten über den Verlauf ihres Entwicklungsprozesses. Die Orientierung am Einzelfall wurde daher als wichtiger eingestuft, als die Generalisierung von Ergebnissen.

Die wissenschaftliche Begleitung fühlte sich einem Helfer-Berater-Modell (Will/Winteler/Krapp 1987, S. 28 ff.) verpflichtet und war hierbei durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Rückkopplung der Ergebnisse mit gleichzeitiger Beeinflussung des Geschehens,
- Verständnis der Forschung als Innovation mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung,
- hoher Praxisbezug: direkte Rückwirkung der Ergebnisse in die Praxis,
- Gemeinsamkeiten in der methodischen Vorgehensweise: Prozessorientierung, weitgehende Ablehnung strenger experimenteller Verfahren, detaillierte Analyse organisatorischer Zusammenhänge,
- kooperatives Vorgehen: gemeinsame Festlegung der Projektziele (Berücksichtigung individueller und gruppenbezogener bzw. organisationaler Bedürfnisse und Belange) (Teichgräber 1987, S. 151).

Hierbei orientierte sich die wissenschaftliche Begleitung aus Gründen der Qualitätssicherung an Evaluationsstandards, wie sie durch das „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ in den 1990er Jahren entwickelt wurden (Bewyl/Widmer 1999, S. 8).

Spiegelungsprinzip

Resultierend aus den beiden bereits genannten Orientierungen verwirklichte die wissenschaftliche Begleitung – wann immer möglich – im Sinne eines Spiegelungsprinzips die Spiegelung von Problemen, Aktivitäten und Ergebnissen über verschiedene Ebenen hinweg. D. h. die wissenschaftliche Begleitung versuchte, die Projekte so zu unterstützen, dass die Projektbeteiligten selbst in ihrem eige-

nen Entwicklungsprozess die lerntheoretischen Prinzipien ihrer zu gestaltenden Lerndienstleistungen gleichfalls selbst erleben und diese Erfahrung wiederum im Hinblick auf ihr eigenes Tun reflektieren. Ziel war es somit, Prozesse der Reflexion und Reflexivität anzuregen. Wie Schäffter in Anlehnung an Luhmann expliziert, lassen sich diese beiden Formen der Rückbezüglichkeit unterscheiden. Während *Reflexion* die „Tätigkeit der Selbstvergewisserung von Personen, Gruppen und Organisationen“ umfasst (Schäffter 2003, S. 54) und somit eine „Selbst-Thematisierung“ kennzeichnet, versteht sich *Reflexivität* als „die Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst bzw. auf einen Prozess gleicher Art“ (Schäffter 2003, S. 54). Letzteres meint dann, dass die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess als Lerndienstleister im Hinblick auf die Gestaltung zukünftiger Lernprozesse für Dritte reflexiv genutzt werden.

Es ging somit auch darum, die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ insbesondere aus dem Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ so in die Praxis zurückzuspiegeln, dass die Projektteams diese selbst als Reflexionskriterien ihrer eigenen Arbeit verstehen – also z. B. die Frage, wie ihre eigene Lerndienstleistung selbstorganisiertes Lernen in den Unternehmen und bei den Kunden ermöglicht oder zu einer kompetenzorientierten Lernkultur anregt bzw. anregen kann.

Im konkreten Projektverlauf ließ sich das Spiegelungsprinzip sowohl in Fragen des Gesamtzusammenhangs als auch bei sehr detaillierten Fragestellungen nutzen. Folgendes Beispiel aus der Projektpraxis veranschaulicht die Lernchance, die sich aus diesem Prinzip erschließt: Ein Projektteam schilderte als Problem, dass Teilnehmende sehr ablehnend gegenüber bestimmten Dokumentationsformen und -umfängen waren. Das Projektteam klagte darüber, dass die Teilnehmenden den Dokumentationsaufwand mit den Worten ablehnten, dass dieses nichts bringe und nur unnütze Zeit koste. Andererseits bildete die vom Projektteam gewünschte Dokumentation aber die Grundlage für bestimmte geplante Reflexionsphasen. Noch in der gleichen Beratung (zu einem späteren Zeitpunkt) äußerte die wissenschaftliche Begleitung gegenüber dem Projektteam ähnliche Dokumentationswünsche, die vom Projektteam unter dem Hinweis auf zu großen Zeitaufwand bei ungewissem Nutzen zunächst zurückgewiesen wurden. Die wissenschaftliche Begleitung machte das Projektteam darauf aufmerksam, dass es in diesem Moment das gleiche Verhalten zeigte, wie zuvor bei den Teilnehmenden bemängelt. Diese Erkenntnis führte zunächst zu großem Erstaunen, wurde dann aber dazu genutzt, die eigene ablehnende Haltung genauer zu ergründen und somit besser zu verstehen, wieso sich auch die Teilnehmenden ablehnend verhielten und wie in der Praxis nun mit diesen Widerständen konstruktiv umgegangen werden kann.

2.3 Design der wissenschaftlichen Begleitung

Die folgende Darstellung zeigt das Design der wissenschaftlichen Begleitung auf, das während des Projektverlaufs operativer Leitfaden für die Aktivitäten der Begleiter(innen) war. Auf die Erläuterung von Praxisbeispielen wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da diese weiter unten unter Beratungsgesichtspunkten dargestellt werden.

Ausgangspunkt und Hintergrund für die Gestaltung bzw. Auswahl dieses Designs sind die oben erläuterten Grundannahmen und Prinzipien. So wurde für die wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation eine „begründungsorientierte, prozessbegleitende, primär qualitative Selbstevaluation“ (Heiner 1988, S. 11) mit externer Unterstützung favorisiert. Die Dokumentation des Entwicklungsverlaufs der Einzelprojekte und des Projektverlaufs des ganzen Vorhabens greifen somit ineinander über. Insbesondere unter Berücksichtigung des Spiegelungsprinzips orientierte sich die wissenschaftliche Begleitung einerseits für sich selbst an dieser Vorgehensweise und trug andererseits die resultierenden Anregungen zur Selbstevaluation beratend und unterstützend in die einzelnen Teilprojekte – jedoch gemäß der Handlungs- und Arbeitsfeldorientierung nicht als formale externe Vorgabe, sondern eingebettet in die Zusammenarbeit im Verbund und mit der notwendigen Offenheit – so dass Evaluation einerseits und Beratung und Unterstützung andererseits miteinander verzahnt werden konnten. Das Vorgehen orientiert sich dabei u. a. an den in Abbildung 2 dargestellten Schritten.

Abbildung 2

Evaluationsschritte (nach König 2000)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ziele festlegen	Bedingungen klären	Gegenstand bestimmen	Gegenstand operationalisieren	Kriterien entwickeln	Informationsquelle auswählen	Methoden entwickeln	Daten erheben auswerten	Qualität beurteilen	Ergebnisse verwerten
Warum?	Wann?	Was?	Was genau?	Woraufhin?	Wen?	Wie?	Wie?	Wie gut?	Wozu?

Im Rahmen der *Zielfindung* können gleichzeitig die Erwartungshaltungen und Motivationen sowie die Wirkungshoffungen der Projektbeteiligten erfasst und schließlich die zugrunde liegenden Werte transparent gemacht werden. Dabei ist bereits am Beginn darauf zu achten, Evaluation und Unterstützungsleistungen unter Berücksichtigung aller an der Maßnahme des Forschungsfeldes beteiligten „Parteien“ (Auftraggeber, wissenschaftliche Begleitung, Prozessbegleiter, Verantwortliche der Lerndienstleistung, Projektteilnehmende etc.) zu planen und durchzuführen.

Auf die in dieser Zielfindung gewonnenen Daten kann dann im Verlaufe der Evaluation, aber auch des Lernprozesses selbst immer wieder zurückgegriffen werden. Es ist aus diesem Grunde wichtig, die Ziele und Zwecksetzung der Evaluation ausreichend zu dokumentieren. Bei einer formativen Evaluation korrespondiert die Frage nach den Zielen der Evaluation letztlich mit den Zielen des zu evaluierenden Projekts. Denn an die Evaluation selbst stellt sich der Anspruch, die Umsetzung des Ziels zu unterstützen und prozessbegleitend Feed-back über den Stand der Zielerreichung zur Verfügung zu stellen.

Bei der *Klärung der Bedingungen* geht es darum, sowohl die institutionell-organisatorischen als auch die individuell-psychologischen sowie gruppendynamischen Voraussetzungen der Durchführung der Evaluation zu klären. Neben Fragestellungen zu Ressourcen oder Infrastrukturen ist es an diesem Punkt möglicherweise notwendig, Befürchtungen oder Interessenkonflikte aufzugreifen und daraus gemeinsame Vereinbarungen abzuleiten. Diese können in Form eines Protokolls oder Vertrags schriftlich fixiert und dem Evaluationsprozess zugrunde gelegt werden.

Während der Gegenstand einer Evaluation den Ausschnitt aus einem spezifischen Handlungsfeld beschreibt, wird dieser erst über die Formulierung von Fragestellungen weiter bestimmt. *Gegenstand* und Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation lassen sich durch Hypothesen – also mögliche Antworten auf die gestellten Fragen – noch stärker konkretisieren. Im Umkehrschluss weisen diese Hypothesen zusätzlich auf implizite Erwartungen hin, die die Beteiligten und Betroffenen mit einer Maßnahme verbinden. Durch diesen Prozess der Gegenstandsbestimmung können diese impliziten Annahmen transparent und einer weiteren Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Erfasst man sie bereits zu Beginn einer Maßnahme, schärfen sie das Bewusstsein der Beteiligten für ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess. Um konkrete Evaluationsfragestellungen zu formulieren, ist es zunächst hilfreich, sich folgende Fragen zu beantworten (Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 25):

- Zu welchen Projektbereichen wollen wir Informationen gewinnen?
- Bei welchen Aspekten, Elementen, Interessen setzen wir Schwerpunkte?
- Wo liegen Grenzen (z. B. in Bezug auf Ressourcen) und wo setzen wir Grenzen, was nicht untersucht werden soll?

Als *Operationalisierung* bezeichnet man das Vorgehen, den Gegenstand, der bereits in Fragestellungen konkretisiert wurde, durch die Angabe von Indikatoren so zu präzisieren, dass er auf solche beobachtbare oder erfragbare Phänomene verweist, die der Erfassung und ggf. Messbarkeit (empirisch) zugänglich sind. Erst durch den Vorgang der Operationalisierung wird eine systematische Sammlung und Auswertung der Informationen über einen Gegenstand möglich. Die wissen-

schaftliche Begleitung hat hier die Aufgabe, diesen Operationalisierungsprozess – unter Beachtung der Kriterien Trennschärfe und Vollständigkeit – zu unterstützen und ggf. weitere Indikatoren zu ergänzen, indem sie wissenschaftliche Deutungsangebote zur Verfügung stellt.

Bei der *Entwicklung von Bewertungskriterien* geht es um die Frage, welche Maßstäbe zur Beurteilung der definierten Indikatoren zugrunde gelegt werden. In diesen Prozess der Entwicklung bestimmter Bewertungskriterien fließen erneut die Werturteile der Beteiligten ein. Die Bewertungskriterien und die dahinter liegenden Wertentscheidungen müssen in diesem Schritt transparent, begründet und legitimiert werden. Erst durch diese Offenlegung können die Ergebnisse der Projekte adäquat interpretiert, diskutiert und kritisiert werden. Auch hierbei müssen ggf. auftretende Interessenkonflikte transparent gemacht und behandelt werden.

Mit der Auswahl von Indikatoren und Bewertungsmaßstäben wird meist schon eine Vorstellung verbunden, was die entsprechenden *Informationsquellen* sind. Doch nicht alle Informationsquellen können ausgeschöpft werden und ebenso sind nicht alle Quellen frei und uneingeschränkt zugänglich. Aus diesem Grunde muss über die Zugangsmöglichkeiten zu Informationen gesondert entschieden werden, weil sich daran wiederum die Auswahl der Methoden orientiert. Es ist daher wichtig, den Entwicklungs- und Projektverlauf aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven zu dokumentieren, um so auch Verzerrungen und Verfälschungen von Ergebnissen zu vermeiden.

Sind die Informationsquellen ausgewählt, geht es darum, mit *spezifischen Instrumenten und Erhebungsmethoden* gezielt Informationen zu sammeln. Diese Informationen sollen das beschreiben, was im Rahmen des Forschungsfeldes in den Teilprojekten geschieht, um ein geordnetes, überschaubares und dadurch schließlich beurteilbares Bild des Handelns der Beteiligten und seiner Folgen zu gewinnen und die Ergebnisse wieder für die weitere Projektbearbeitung zu nutzen. Das setzt zum einen Methoden voraus, mit deren Hilfe das Handeln in den Teilprojekten dokumentiert werden kann. Zum anderen sind Instrumente nötig, die das Verhalten, Erleben und die soziale Wirklichkeit der Beteiligten und Betroffenen beschreiben. Es gibt somit zwei Arten der Informationssammlung:

- Dokumentationsmethoden, die all das erfassen, was im *Handeln* geschieht, sowie
- Beobachtungs- und Befragungsmethoden, die die *Auswirkungen dieses Handelns* aufzeigen.

Im vorangegangenen Schritt wurde mit der Auswahl der Methode auch bereits auf die Erhebungsform hingewiesen. Im Schritt der *Datenerhebung und -auswertung*

geht es darum zu entscheiden, welche Daten quantitativ und welche qualitativ aufbereitet werden. Für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation bieten sich vorrangig qualitative Verfahren der Datenerhebung und -auswertung an, u. a. aus folgenden Gründen:

- Qualitative Methoden ermöglichen ein „möglichst authentische(s) Erfassen der Perspektive(n) der Handelnden auf ihre soziale Wirklichkeit“ (Terhart 1997, S. 29).
- Beim Nachvollzug der subjektiven Perspektiven der Handelnden und ihrer Interpretation werden die Betroffenen und Beteiligten – gemäß dem Handlungsforschungsansatz – aktiv in den Evaluationsprozess mit einbezogen.
- Ein solches Vorgehen unterstützt das Lernen im Projekt selbst, weil durch den selbstevaluativen und qualitativen Ansatz eine reflexive Sicht auf den eigenen Lernprozess angeregt wird. Dies unterstützt die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen, die wiederum grundlegende Voraussetzung für selbstorganisierte Lernprozesse sind.
- Aufgrund des übersichtlichen Samples der Projekte ist es mit qualitativen Verfahren möglich, „sehr viele und sehr differenzierte Informationen über eher wenige Personen, Dinge oder Sachverhalte zu erhalten und diese dann einzelfallspezifisch bewerten zu können. Mit quantitativen Methoden ist es dagegen möglich, über sehr viel Dinge, Personen oder Sachverhalte eher wenig zu erfahren, d. h. ein auf Einzelfälle bezogen eher nicht differenziertes Bild zu erhalten.“ (König 2000, S. 108 f.)
- Die Lernwirkungen der Projekte lassen sich nicht im Sinne einer Erfolgskontrolle summativ evaluieren, weil kein fest definierter Lernzielkatalog zugrunde liegt.

Ein qualitativer Ansatz begründet sich somit durch die Strukturverwandtschaft von Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsverfahren (Tietgens 1986, S. 19). Qualitativ wurden zunächst alle Materialien ausgewertet, die in Textform vorlagen: Anträge, formelle Berichte, gemeinsam vereinbarte projektindividuelle Dokumentationsformen (z. B. periodische Tätigkeits- und Fortschrittsberichte, Projekt- und Lerntagebücher), Protokolle über bilaterale Beratungen, Protokolle von Verbundtreffen etc. Darüber hinaus wurden auch leitfadengestützte Interviews geführt und transkribiert sowie Befragungen mittels elektronischer Fragebögen durchgeführt.

Auch die wissenschaftliche Begleitung muss ihre *Qualität* beurteilen. Dazu ist es einerseits sinnvoll, die im Vorgegangenen dargestellten Evaluationsstandards immer prozessbegleitend zu überprüfen, um ggf. Fehler, die im Verlauf der Evaluation auftreten können, zu vermeiden. Andererseits muss abschließend geprüft werden, ob die Ergebnisse Gültigkeit besitzen und ihre Verwertung daher legitim ist. Da das hier beschriebene Vorgehen einen stark selbstevaluativen Charakter trägt, können eine Reihe von Gütekriterien, die in der Sozialforschung angegeben

werden, nicht eingehalten werden. Aufwändige Güteprüfverfahren sind z. B. aufgrund der zeitlichen und fachlichen Ressourcen kaum zu leisten. Ferner lässt sich das Kriterium der Objektivität dann nicht realisieren, wenn die Wertvorstellungen, Interessen und subjektiven Theorien der Beteiligten den Ausgangspunkt des Evaluationsprozesses bilden. Hilfreich für die Überprüfung der Qualität sind deshalb die von Mayring (1990, S. 103 ff.) entwickelten Gütekriterien: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung durch die Beforschten, Triangulation. Die Nutzung dieser Gütekriterien hat sich als praktikabel und hilfreich erwiesen.

Bei der *Verwertung der Ergebnisse* geht es darum, einerseits die Ergebnisse unter allen Beteiligten und Betroffenen bekannt zu machen und andererseits Konsequenzen aus den Ergebnissen für die Praxis, in der sie entstanden sind, anzuregen bzw. zu initiieren. Auch dazu sind eine Reihe von Fragen zu klären:

- Wer soll über die Ergebnisse informiert werden?
- Welche Art der Ergebnispräsentation wird gewählt?
- Wer sind mögliche Ansprechpartner(innen) für Veränderungen und Konsequenzen?
- Auf welchen Ebenen und an welchen Stellen einer Organisation fallen die relevanten Entscheidungen, wer sind die „Schlüsselpersonen“?
- Wo werden die Ergebnisse am ehesten konstruktiv aufgenommen?

Im Projektverlauf wurden z. B. die aus den geführten Interviews gewonnenen Hypothesen im Rahmen eines Verbundtreffens den Teilprojekten präsentiert, gemeinsam mit ihnen diskutiert und somit weiterentwickelt. Die so entwickelten Ergebnisse waren wesentlicher Bestandteil der am Ende der ersten Projektphase auf einer Ergebnistagung der Öffentlichkeit präsentierten Erkenntnisse und Thesen.

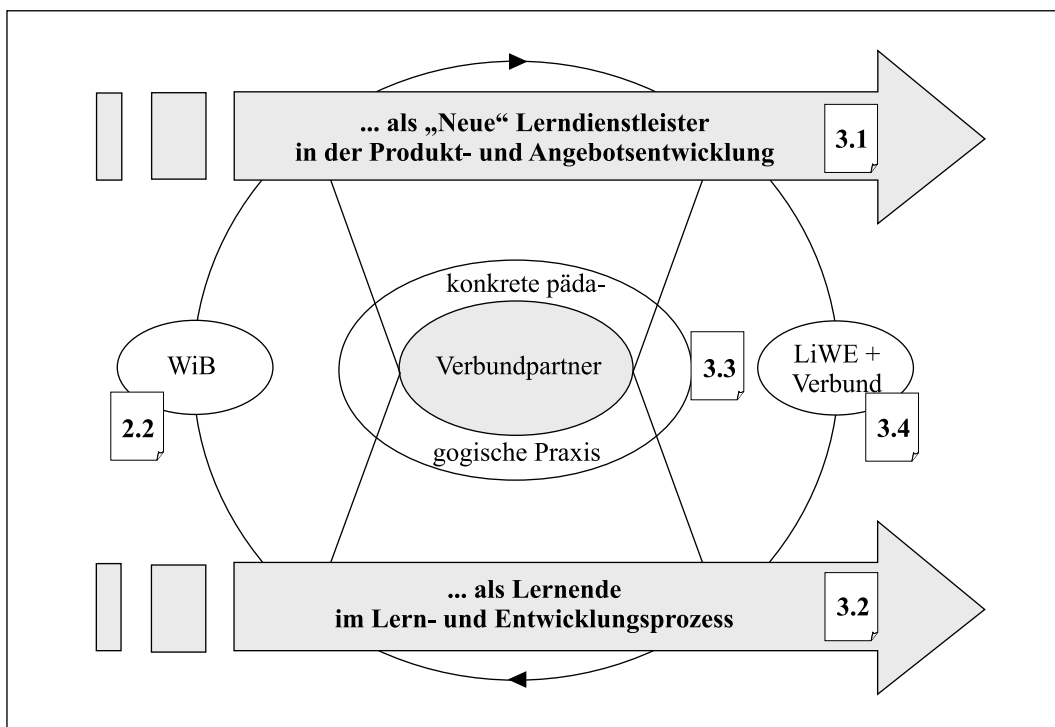
Wie bereits geschildert, soll im Folgenden keine chronologische oder phasenorientierte Beschreibung der Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung gegeben werden, sondern eine Darstellung ausgesuchter Praxisbeispiele hinsichtlich der im Folgenden erläuterten Beratungsperspektiven. Dies bedeutet, dass die in Kapitel 3 erläuterten Beispiele aus dem Kontext des Begleitungsprozesses heraus in unterschiedlichen der zehn erläuterten Vorgehensschritten angesiedelt waren – also quer zu der zeitlichen Struktur der dargestellten Schritte liegen.

3 Beratungsperspektiven in der Projektpraxis

Im Rahmen dieses Beitrags steht der Aspekt der Beratung als Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung im Vordergrund. Hierbei handelte es sich im konkreten Falle um eine vielschichtige Aufgabe, die im Folgenden mittels verschiedener Beratungsperspektiven erläutert wird. Die Beratungsperspektiven stehen in engem Zusammenhang mit den zuvor dargestellten Handlungs- und Lernebenen der Projektmitarbeiter(innen) (siehe Abschnitt 2.1), da sie sich direkt aus deren Handlungs- und Lernprozessen ableiten. Dies ist die Konsequenz aus der prinzipiellen Orientierung an selbstorganisierten Lernprozessen und der damit erforderlichen Unterstützung eben solcher Lernprozesse.

Abbildung 3

Beratungsperspektiven der wissenschaftlichen Begleitung



Die somit erforderlichen Perspektiven (siehe Abbildung 3) nahm die wissenschaftliche Begleitung bei ihren beratenden und unterstützenden Aktivitäten wechselweise oder auch integrativ ein. Sie werden im Folgenden näher beschrieben und durch praktische Beispiele aus dem Projektverlauf illustriert:

- Entwicklungspraxis: Entwicklung, Angebot, Management (3.1)
- Professionalisierung: Weiterentwicklung eigener Kompetenzprofile (3.2)
- Lerndienstleisterpraxis: Kompetenzentwicklung in der Praxis als Weiterbildner(innen) (3.3)
- Verbund: Koordination des Lernens und Arbeitens im Verbund (3.4)

Die Beratungsperspektiven verliefen nicht zeitlich nachgeordnet, sondern z. T. parallel im Projektverlauf, in Abhängigkeit der jeweiligen Handlungs- und Lernprozesse der Projektmitarbeiter(innen). Im Folgenden werden diese Perspektiven anhand einiger Beispiele aus dem Projektverlauf näher konkretisiert, um daraus zentrale Erkenntnisse und Thesen abzuleiten.

3.1 Beratungsperspektive Entwicklungspraxis

Die Beratungsperspektive Entwicklungspraxis ist geprägt durch Begleitung, Beratung und Support der Teilprojekte bei der Entwicklung ihrer Neuen Lerndienstleistungen. Sie fokussiert somit auf die Projektmitarbeiter(innen) in ihrer Rolle als Angebots- bzw. Produktentwickler. Die Auslöser für Beratungsaktivitäten waren unterschiedlich. Zum Teil kamen sie direkt aus den Teilprojekten und waren dann meistens problemgetrieben. Zum Teil wurde Beratungsbedarf aber auch in Folge von Reflexionsrunden oder der Rückspiegelung von Ergebnissen in den Verbund ausgelöst. Die Beratungsthemen reichten von grundsätzlichen Fragen der Teilprojekte bis hin zu Details. Besonders interessant ist bei dieser Beratungsebene, dass sie von Projektbeginn an für alle Beteiligten offensichtlich und transparent war, wo hingegen andere Beratungsebenen – wie z. B. die Entwicklung der eigenen pädagogischen Professionalität bei manchen Projektbeteiligten – erst während des Projektverlaufs erkannt und als zusätzliche Handlungsebene erschlossen worden ist. Die Beratungsformen der wissenschaftlichen Begleitung waren vielfältig und reichten z. B. vom persönlichen Gespräch über Gruppenarbeit bis hin zur Unterstützung und Anregung der Selbsterschließung bestimmter Themenbereiche.

Beratungspraxis während der Projektlaufzeit

Ein Beispiel für diese Beratungsperspektive war die Unterstützung der Projektteams bei der detaillierten Explizierung ihrer Ziele. Genauer gesagt war hier je nach Projektteam nicht nur Unterstützung, sondern z. T. auch Anregung gefragt. Diese Zielexplizierung wurde in einem frühen Projektstadium erstmalig angeregt und auf unterschiedlichste Weise von den Projektteams umgesetzt. Methodisch unterstützte die wissenschaftliche Begleitung hierbei durch die Erläuterung unterschiedlicher Techniken und Vorgehensweisen. Noch bedeutender war aber die inhaltliche Beratung bei der Umsetzung einer Zieldetaillierung. Analog zu den oben genannten Schritten der Gegenstandsbestimmung und der Operationalisierung von Gegenständen zeigte sich hierbei in einigen Teilprojekten, dass das eigene Vorhaben noch nicht sehr tief durchdrungen war. So führten die Beratungen zu den explizierten Zielen teilweise zu deutlich konkreteren Vorstellungen über die zu bewältigenden weiteren Schritte. Dies war insbesondere bei Projektteams hilfreich, die ihr Konzept im Laufe des Projekts

stark adaptieren mussten, da nun nicht über Gesamtziele nachgedacht werden musste, sondern Änderungen konkreter Teilziele es ermöglichten, die Hauptziele weiterhin zu verfolgen. Des Weiteren waren die Zieleexplizierung und deren Fortschreibung über den Projektverlauf für einige Projekte auch Grundlagen für die Selbstevaluation. Eine weitere Facette dieser Arbeit an Zielsetzungen ist bei der Beratungsperspektive Professionalisierung (s. u.) von Bedeutung.

Während des gesamten Projektverlaufs wurde die wissenschaftliche Begleitung in unterschiedlich starkem Maße von den Projekten in methodischer und inhaltlicher Hinsicht um Support bei der Entwicklung der Lerndienstleistungen gebeten. Dies basierte auf dem konsequent formulierten Unterstützungsangebot. Die Beratungen vollzogen sich dann in Form von Telefonaten, E-Mail-Konversationen oder bilateralen Treffen zwischen jeweils einem Projektteam und der wissenschaftlichen Begleitung. Unterstützend wirkte hier eine zusätzlich eingerichtete Online-Lern- und Arbeitsplattform. Hier waren projektspezifische Bereiche installiert, zu denen nur das jeweilige Projekt und die wissenschaftliche Begleitung Zugang hatten. Diese Bereiche füllten sich im Laufe der Zeit mit Dokumenten, die Grundlage fernmündlicher Beratungen waren. Des Weiteren wurden auch Protokolle von Treffen und wichtigen Telefonaten, Dokumente zum Arbeitsfortschritt und Zwischenberichte dort abgelegt. Auf diese Weise stellte für einige Projekte ihr Arbeitsbereich in der Plattform eine permanent verfügbare Dokumentation der eigenen Arbeit und insbesondere der Beratungen mit der wissenschaftlichen Begleitung dar.

Forschungserkenntnisse im Handlungs- und Beratungsfeld

Im Beratungsfeld Entwicklungspraxis wurde von den Projektteams die Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung in unterschiedlich starkem Maße angefordert und auch angenommen. Die Beratungsthemen bezogen sich jeweils auf konkrete Fragestellungen meist einzelner Projekte. Hieraus konnten jedoch auch Erkenntnisthesen gewonnen werden, die auf abstrakterer Ebene als charakteristisch für den Projektverbund betrachtet werden können.

Für die Projekte wurde das Dilemma zwischen flexibler Entwicklung und Gestaltung von individuellen Angeboten einerseits und den Vorteilen einer Standardisierung andererseits transparent. Die Generierung von Nachfrage durch die Bereitstellung von Angeboten erwies sich als wenig erfolgreich, wodurch die Projekte mit ihren Angeboten stärker auf mögliche „Kunden“ zu- und eingehen mussten. Hierzu musste zunächst geklärt werden, wer eigentlich Kunde ist bzw. welche unterschiedlichen Kunden es gibt (z. B. Auftraggeber, Teilnehmende).

Wenn von einer standardisierten Angebotsorientierung abgewichen wird, steigen Herausforderungen und Chancen für Neue Lerndienstleister. Sie bieten dann nicht

mehr feststehende Angebote, sondern umfassende Lernarrangements an, deren konkrete Ausgestaltung sich individuell durch Einbeziehung der Beteiligten erst im Verlauf entwickelt. Neben der hierbei stark wachsenden pädagogischen Verantwortung muss jedoch gleichzeitig auch die wirtschaftliche Seite berücksichtigt werden, auf der die ökonomischen Potenziale von Standardisierung und Multiplikation allerdings einer Individualisierung entgegenstehen.

In Anlehnung an den Dienstleistungsbegriff rückt somit die Tatsache mehr in den Mittelpunkt, dass Auftraggeber und Teilnehmende zum Ko-Produzenten der Lerndienstleistung werden (Bastian 2002, S. 15). Eine zu starke Orientierung an Begriffen wie „Dienstleistung“ und „Kunde“ in deren betriebswirtschaftlichem Sinne ist jedoch problematisch (Nittel 1997, S. 172). So würde eine konsequente Kundenorientierung im ursprünglichen Sinne darauf abzielen, den Kunden in seinen Erwartungen zu jedem Zeitpunkt zu bestätigen. Wird aber beispielsweise die Überwindung von nicht mehr funktionalen – aber liebgewonnenen – Routinen angestrebt, so wird zunächst mit Abwehr zu rechnen sein. Die Überwindung und Auflösung daraus resultierender Differenzenerfahrungen ist aber möglicherweise ein Ausgangspunkt für nachhaltige Lernprozesse. Ein möglicher Ausweg kann hier in der Differenzierung zwischen Auftraggeber und Teilnehmenden liegen. Während die Kundenorientierung dem Auftraggeber die Einbringung seiner Ziele ermöglicht, kann das Lernarrangement vom Gedanken der Teilnehmerorientierung getragen sein. Auf dieser Ebene sind dann mit den Teilnehmenden gemeinsam Lern- und Bildungsgelegenheiten zu erschließen, die als Ausgangspunkt für die individuelle Kompetenzentwicklung genutzt werden können.

Hiermit geht einher, dass es sich bei den Neuen Lerndienstleistungen nicht um reine Skilltrainings oder Qualifizierungsmaßnahmen handeln kann. Während dies bei manchen Projektteams von Anfang an klar war, so entwickelte sich bei anderen Projektteams während der Projektlaufzeit mehr und mehr die Erkenntnis, dass zur individuellen Kompetenzentwicklung insbesondere die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden zu unterstützen ist. Dies bedeutete dann, Lernangebote zu entwickeln, die nicht nur Wissen und Methoden vermitteln und somit möglicherweise dem akuten Bildungsbedarf des Kunden entsprechen, sondern auch aktiv die selbstorganisierte Bearbeitung von Themen oder Lösung von Problemen zu fördern bzw. zu ermöglichen. Auch hierbei wurde die Bedeutung von Selbstreflexionsmöglichkeiten als wichtiges Gestaltungselement deutlich.

3.2 Beratungsperspektive Professionalisierung

Im Fokus der Beratungsperspektive Professionalisierung standen die Projektmitarbeiter(innen) und deren Organisationen in ihrer Rolle als Lernende innerhalb

der Arbeitsprozesse. Vordergründig war bei dieser Beratungsperspektive nicht das Ergebnis der Arbeitsprozesse, sondern die Entwicklung der eigenen (pädagogischen) Kompetenzen und die kompetenzorientierte Ausgestaltung der eigenen Lernkultur hinsichtlich der Professionalisierung in einem neuen Praxisfeld. Auch hierbei waren die Auslöser für Beratungssituationen vielfältig. Ähnlich wie bei oben geschilderter Perspektive gaben Probleme bei der Projektarbeit die Impulse für Beratung – genauer gesagt jedoch nicht das eigentliche Problem als vielmehr die reflexive Verarbeitung des Problems. Im Mittelpunkt der Beratung stand dann also weniger das akute, einmalig zu lösende Problem, sondern die Entwicklung professioneller Strukturen und Kompetenzen, um gleich geartete und ähnliche Problemstellungen zukünftig zu vermeiden oder leichter zu bewältigen. Erforderlich wurde somit eine Beobachtung zweiter Ordnung, also die Beobachtung der Wirklichkeit, die in der Phase der Produkt- und Angebotsentwicklung (als die Ebene der Beobachtung erster Ordnung) konstruiert wurde. Es galt in den Projekten sich dafür zu sensibilisieren, mit welchen Vorannahmen und Beobachtungskriterien das zukünftige Praxisfeld wahrgenommen wird und welches Teilnehmerkonstrukt und pädagogische Selbstverständnis als „neuer Lerndienstleister“ somit der Entwicklung der eigenen Lerndienstleistung zugrunde lag. Gerade in der Schulung dieses „zweiten Blicks“ liegt „ein wesentliches Element systemischer Professionalität“ (Arnold 2003, S. 17).

Beratungspraxis während der Projektlaufzeit

Ein Beispiel für die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung aus dieser Beratungsperspektive war die Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien der Projektteams zum Lehren und Lernen. Zu Projektbeginn erstellten die Teams mit Hilfe selbstgewählter Symbolik Plakate, die ihr Verständnis von Lehren und Lernen wiedergaben. Hierbei entstanden sehr unterschiedliche Bilder mit unterschiedlichen Aussagen. Sie reichten vom Verständnis des Lernens als Fluss bis hin zu sehr instruktionalen Darstellungen, die Lernen primär als Input-Output-Beziehung darstellten. Auch das Selbstverständnis von „Lehren“ wurde in diesen Bildern auf sehr verschiedene Weise thematisiert – vom Begleiter und Wegweiser bis hin zum Akteur, der den Lernenden den Lehrstoff verabreicht. Die gemeinsame Diskussion dieser Bildnisse führte nicht nur dazu, die Vorstellungen der jeweils anderen Projektteams kennenzulernen, sondern auch dazu, sich bewusst mit dem eigenen Verständnis von Lernen und Lehren auseinanderzusetzen. Insbesondere für die eher pädagogisch wenig Erfahrenen war an dieser Stelle die Frage von Bedeutung, wie denn nun die zu entwickelnde Lerndienstleistung im Bezug zu diesem Selbstverständnis steht. Bei einigen Projekten zeigten sich hier deutliche Differenzen zwischen dem theoretischen Konzept – also dem konkreten Vorhaben – und den eigenen Einstellungen.

In ähnlicher Weise wirkte die oben bereits dargestellte Detaillierung und Explizierung von Zielen. Hierbei wurde von der wissenschaftlichen Begleitung nicht

nur die Zielbetrachtung bzgl. des Projektfortschritts bzw. der Projektergebnisse angeregt und unterstützt. Ganz bewusst wurde in diesem Prozess auch angeregt, dass die Projektmitarbeiter(innen) über ihre eigenen Lern- und Entwicklungsziele reflektieren und diese formulieren. Es ging somit darum, sich selbst als Lernende in diesem Prozess zu verstehen. Dadurch konnten Lernanforderungen und -zumutungen an die zukünftige Klientel der eigenen Lerndienstleistung auch kritisch reflektiert werden unter der Berücksichtigung eigener Lernbedürfnisse und Erwartungen an potenzielle Lernbegleiter (hier in Form der wissenschaftlichen Begleitung). Die Frage der Zielexplicitierung war somit nicht nur „Wie sollen Ergebnisse aussehen?“, sondern auch „Wie wollen wir uns mit/während/durch/trotz der Projektarbeit entwickeln?“ und „Wie beeinflusst dieser Lernprozess wiederum die Entwicklungsarbeit der Lerndienstleistung?“. Über die bereits beschriebene Auseinandersetzung mit Selbstbildern hinaus wurden nun noch stärker zukunftsgerichtete Reflexionsprozesse angestoßen. Dies zeigt, wie die Produkt- und Angebotsentwicklung in Wechselwirkung zur Reflexion und Entwicklung des eigenen Kompetenzprofils stand.

Zur Beratungsperspektive Professionalisierung zählt insbesondere auch die Anregung zur Selbstevaluation. Gemäß dem Spiegelungsprinzip lernten die Projektteams Selbstevaluation als Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung kennen und implementierten sie auch in ihre eigenen Lerndienstleistungen. Darüber hinaus wurde durch intensive Reflexionen aber auch deutlich, dass Selbstevaluation nicht nur im Projektkontext, sondern generell als Element der Professionalität eines Lerndienstleisters von Bedeutung ist. Durch die intensive und reflexive Auseinandersetzung mit diesen und anderen Themen wuchs in den Beratungen bei vielen Projektmitarbeiter(inne)n die Sensibilität dafür, dass wesentliche im Programm angesprochene Themen und Aspekte (z. B. selbstorganisiertes Lernen) nicht nur methodischen Charakter für die zu entwickelnde Lerndienstleistung haben, sondern vielmehr als Teil des eigenen professionellen Selbstverständnisses der eigenen Institution Vorteile verschaffen. Die Beratungsleistung der wissenschaftlichen Begleitung war hierbei darin zu sehen, entsprechende Aussagen und Ansätze aufzugreifen, zum Projektteam (oder in den gesamten Verbund) zurückzuspiegeln und eine Diskussion in Gang zu setzen. Resultierende Fragestellungen waren z. B.:

- Wie können wir unsere Organisation zu einer lernenden Organisation entwickeln?
- In welchem Maße nutzen wir Reflexions- und Organisationsinstrumente für unser eigenes individuelles und organisationales Lernen?
- Welchen Platz hat selbstorganisiertes Lernen in unserer Organisation?
- Welche Lernkultur gibt es in unserer Organisation? Welche Bedeutung messen wir einer Kompetenzorientierung zu?
- Hilft uns die Mitwirkung beim Aufbau regionaler Lerninfrastrukturen, neue und interessante Kooperationen zu schließen oder Kunden zu gewinnen?

Forschungserkenntnisse im Handlungs- und Beratungsfeld

Die im Rahmen des Projekts starke Auseinandersetzung mit selbstorganisiertem Lernen hat bei einigen Projektteams nicht nur zu dessen Einbindung in die Lerndienstleistungen geführt, sondern auch zu einer stärkeren Umsetzung der damit verbundenen Handlungsstrukturen in der eigenen Organisation. Zum Teil entdeckten Projektmitarbeiter(innen) während des Projektverlaufs Reflexionsinstrumente, Methoden und Vorgehensweisen, die sie in ihren Lerndienstleistungen einplanten, auch für sich selbst bzw. die eigene Organisation. Plötzlich tauchte die Frage auf: „Warum wenden wir das denn nicht auf uns selbst an?“ Ein anderes Selbstverständnis und ein anderer Umgang mit Unsicherheiten, Widerständen und Lernchancen war die Folge. Dies drückte sich in Maßnahmen wie z. B. Reflexionsrunden, internen Mitarbeiterbefragungen bis hin zur Entwicklung und Formulierung einer neuen Unternehmensphilosophie aus. Umgekehrt wurde durch die starke Umsetzung der Gedanken des selbstorganisierten Lernens in der eigenen Organisation auch die eigene Professionalität weiterentwickelt, was dann wiederum entsprechend in die Entwicklung der Lerndienstleistung einfluss.

Ein weiterer Ansatz zur Professionalisierung der Neuen Lerndienstleister liegt in der Erkenntnis, dass Aufgaben wie Konzipierung, Organisation, Durchführung und Finanzierung zwar nach wie vor wesentliche Aufgaben für die Angebotserstellung sind, dass aber die Einbindung regionaler Akteure, das Bilden von und Arbeiten in Netzwerken sowie das Auffinden und Ausfüllen von Nischen im Weiterbildungsmarkt ebenfalls von großer Bedeutung sind. Andererseits wurden aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten deutlich, die mit Netzwerkbildungen einhergehen können. Förderlich können Promotoren (z. B. Verbände) sein, um besser auf potenzielle Kunden zugehen zu können. Die Einbeziehung von Verbänden und insbesondere auch Behörden setzt allerdings voraus, deren Interessen und Rahmenbedingungen stets mit zu berücksichtigen. Generell ist beim Arbeiten in Netzwerken der Interessenausgleich hinsichtlich einer möglichst synergetischen Kooperation somit ein Thema, dessen sich die Neuen Lerndienstleister bewusst annehmen mussten.

Die Suche nach Synergien hat sich dabei nicht nur auf die Kooperation mit Externen konzentriert, sondern wurde auch nach innen gerichtet. So wurde von den Projektteams versucht, die Neuen Lerndienstleistungen in die sonstigen Aktivitäten der jeweiligen Organisationen einzubinden und Zusammenhänge mit anderen Angeboten herzustellen.

3.3 Beratungsperspektive Lerndienstleisterpraxis

Die Beratungsperspektive Lerndienstleisterpraxis war der wissenschaftlichen Begleitung nicht bereits vor Projektbeginn transparent. Im Projektverlauf kris-

tallisierte sich jedoch heraus, dass insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Professions- und Erfahrungshintergründe der Projektteams hier eine weitere Beratungsdimension existiert. Gleichwohl war dann auch der Beratungsbedarf sehr individuell. Die Auslöser für Beratungssituationen waren in diesem Falle oft die Auseinandersetzung mit der Praxis. Für viele der Projektmitarbeiter(innen) waren somit deutliche Unterschiede erkennbar zwischen der Planung einzelner Maßnahmenmodule und deren konkreter Durchführung. So ließen sich z. B. zwar leicht auf dem Papier Aktivitäten konzipieren, die Selbstorganisation fördern, aber die Begleitung dieser Aktivitäten als Unterstützer oder Berater erforderte darüber hinaus weitere Kompetenzen.

Beratungspraxis während der Projektlaufzeit

Bei dieser Beratungsperspektive wurde meist Unterstützung zu verschiedenen Methoden angeboten. Auch wenn der Fokus der Projekte hierbei zunächst auf der Nutzung der Methoden in der eigenen Praxis lag, so flossen die praktischen Erkenntnisse der Projektmitarbeiter(innen) dann doch oft in die weitere Konzeption der Lerndienstleistung mit ein. Die Themenbereiche dieser Beratung waren sehr vielfältig und einzelne Anregungen meist auch nur für einige Projektmitarbeiter(innen) von Interesse. Es handelte sich z. B. um Grundlagen des Projektmanagements, Fragestellungen der Dokumentation, Gruppenarbeits- und Moderationsmethoden u. v. m. Ein Teil der diesbezüglichen Beratung wurde mit einem Teilbereich der Online-Lern- und Arbeitsplattform abgedeckt. In dem für alle zugänglichen Bereich „Tipps, Links, Materialien“ wurde eine Möglichkeit zur selbstorganisierten Auseinandersetzung mit z. B. folgenden Themenstellungen geboten:

- Zielformulierung,
- Dokumentation,
- Erfassung von Meinungen und Wirkungen,
- Kontext- und Bildungsbedarfsanalyse.

Zu diesen und anderen Themen fanden sich dann jeweils didaktisch aufbereitete Informationen in Verbindung mit Arbeitsmaterialien (z. B. Checklisten) sowie vertiefende Literaturhinweise und Links zu thematisch interessanten Internetangeboten. Dieses Angebot ergänzte die dialogische Beratung.

Viele Beratungen wurden fernmündlich, per E-Mail oder in bilateralen Treffen geführt. Auch hierbei ging es (ähnlich wie bei den Tipps in der Plattform) für die wissenschaftliche Begleitung nicht darum, fertiges Rezeptwissen zu vermitteln. Im Dialog wurde versucht, die Selbsterschließung und Eigenaktivität der Projektmitarbeiter(innen) zu unterstützen. Falls hierzu erforderlich, bereitete die wissenschaftliche Begleitung Fragenkataloge auf oder stellte Informationsmaterial zu-

sammen, das Ausgangspunkt für eine selbstorganisierte Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichte. War hierbei ein Thema von breiterem Interesse, wurde es auch im Rahmen eines Verbundtreffens aufgegriffen und gemeinschaftlich bearbeitet, wie z. B. die Themen Dokumentationsformen, Selbstevaluation, Projektplanung u. a.

Auch die methodische Gestaltung der Verbundtreffen war unter diesem Beratungsaspekt angelegt. So wurde z. B. bei einem Verbundtreffen sehr stark mit Moderationstechniken gearbeitet, bei einem anderen hingegen mit Gruppendiskussionen, deren Aufzeichnung und anschließender Transskription. Diese Arbeitstechniken gehörten für einige Projektmitarbeiter(innen) zum alltäglichen Handwerkszeug, andere aber hatten so die Gelegenheit, verschiedene bisher nur theoretisch bekannte Arbeitsformen zu erleben und somit ihren Nutzen praktisch zu erfahren.

Forschungserkenntnisse im Handlungs- und Beratungsfeld

Bei den Projekten war ein iterativer Prozess von Theorieentwicklung und Praxiserprobung zu beobachten. Auf der konzeptionellen Ebene wurden die genutzten oder entwickelten Theoriemodelle in die Praxis eingebunden und die dabei gewonnenen Erfahrungen wiederum zur Weiterentwicklung der Theoriemodelle genutzt. Auf der didaktischen Ebene traf der theoretische Anspruch auf die Praxis der Durchführenden und der Teilnehmenden. Die Auseinandersetzung mit der Praxis zeigte so in unterschiedlichsten Bereichen auch Beratungsbedarfe auf, die ebenfalls von konzeptionellen (wie z. B. prinzipielles Vorgehen zur Akquisition) bis hin zu konkreten didaktischen, inhaltlichen oder methodischen Fragen (z. B. konkrete Inhalte in Akquise-Faltblättern) reichten.

3.4 Beratungsperspektive Verbund

Bei der Beratungsperspektive Verbund stand der Austausch im Projektverbund im Vordergrund. Hier war eine der Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung, die Kommunikation oder Kooperation der Teilprojekte untereinander und mit der wissenschaftlichen Begleitung zu fördern. Auch waren die unterschiedlichen Ausgangspunkte der Beteiligten zu berücksichtigen, so dass versucht werden musste, eine gemeinsame Sprache zu finden. Unter dieser Perspektive ist auch die Tatsache, dass es sich um einen geförderten Projektverbund handelte von besonderer Bedeutung, z. B. waren Klärungsprozesse hinsichtlich der Rolle der Teilprojekte in Bezug zum Programmmanagement anzustoßen. Diese Beratungsperspektive bot der wissenschaftlichen Begleitung auch die Möglichkeit, etwas losgelöst von

den operativen Arbeitsproblemen der Teilprojekte die eigenen Forschungsfragen zu verfolgen.

Beratungspraxis während der Projektlaufzeit

Wichtigstes Arbeitsinstrument auf der Beratungsebene Verbund waren regelmäßige Verbundtreffen. Diese wechselweise bei den verschiedenen Projektteams stattfindenden zweitägigen Veranstaltungen umfassten in der Regel zunächst die Darstellung der einzelnen Projektstände und ggf. die gemeinsame Arbeit an Themen, die von der wissenschaftlichen Begleitung oder einem der Projektteams eingebracht wurden. Viele der zuvor genannten Beispiele aus den anderen Beratungsperspektiven zeigten somit auch auf der Verbundebene Wirkungen. Z. B. haben die Bestimmung des Selbstbildes vom Lehren und Lernen und die Arbeit an der Zielexplicitierung zu großen Teilen bei gemeinsamen Verbundtreffen stattgefunden. Neben den bereits beschriebenen Beratungsperspektiven war dann implizit auch immer die Beratungsperspektive Verbund betroffen, da diese Arbeitsschritte auch das Verständnis der jeweils anderen Projekte transparent machten. Die große Heterogenität der Verbundpartner(innen) erwies sich auf der einen Seite als vorteilhaft, da zwangsläufig sehr viele unterschiedliche Blickwinkel der gleichen Thematik diskutiert und reflektiert werden konnten. Auf der anderen Seite zeigten sich aber auch Schwierigkeiten der Verständigung aufgrund der Unterschiedlichkeit der Projektpartner(innen) in berufsbiographisch bedingtem Habitus und den damit verbundenen differenten Arbeitsweisen und Sprachcodes. Dieses Problem wurde zwar von der wissenschaftlichen Begleitung und Teilen der Verbundpartner(innen) selbst wahrgenommen, konnte aber bis zuletzt nicht vollständig aufgearbeitet werden. Zum Teil wurden diese Differenzen nicht als gewachsene biographisch bedingte Eigenlogiken verstanden und akzeptiert, sondern am Maßstab eigener Sichtweisen bewertet. Einige wenige Projektmitarbeiter(innen) gingen einem intensiveren Austausch durch mangelnde Präsenz oder Mitarbeit aus dem Weg. Es zeigten sich somit – wie in allen Lernprozessen – gruppenspezifische Kräfte, die in die Verbundarbeit hineinspielten. Zwar konnten einige Themen aufgegriffen und selbst zum Gegenstand der Reflexion werden, andere Verständnisschwierigkeiten erwiesen sich bis zum Schluss als kulturelle Barrieren, die im Rahmen der Projektzeit nicht zufriedenstellend überwunden werden konnten.

Insgesamt erwies sich auch die Verbundarbeit selbst als ein Entwicklungsprozess, der Zeit benötigte, um ein vertrauensvolles Klima der dialogischen Beratung zu schaffen. Dies lässt sich am Beispiel der Kontraktabschließung verdeutlichen. So wurde im ersten Verbundtreffen von der wissenschaftlichen Begleitung ein Kontrakt über Leitlinien der Zusammenarbeit vorgeschlagen und von den Projektteams zunächst widerspruchlos akzeptiert. Es handelte sich z. B. um Leitlinien hinsichtlich:

- der Gleichberechtigung aller Beteiligten,
- der Eigenverantwortung der Projektteams,
- der gegenseitigen Unterstützung und Beratung,
- der Entwicklungsoffenheit,
- der Offenheit und Transparenz etc.

Im weiteren Projektverlauf zeigte sich jedoch, dass diese Leitlinien sich mit Leben füllen mussten. Erst mit wachsendem Vertrauen der Beteiligten zueinander konnten Leitlinien wie z. B. Entwicklungsoffenheit und Transparenz tatsächlich Bedeutung erlangen. Solche Punkte zeigten sich oftmals in bilateralen Beratungen zwischen wissenschaftlicher Begleitung und einem Projektteam. Beispielsweise rückte ein Projekt von Teilen seiner ursprünglichen Konzeption begründet ab und war sehr verunsichert, ob dies seitens der wissenschaftlichen Begleitung und des Programmmanagements „erlaubt“ werden würde – obgleich Leitlinien wie Entwicklungsoffenheit, Eigenverantwortung und gegenseitige Unterstützung vereinbart worden waren. Erst durch das konkrete Erleben in der weiteren Entwicklungsarbeit wurden den Projektpartner(inne)n deutlich, dass diese Leitlinien keine Worthülsen, sondern die Zusammenarbeit prägende, reale Grundsätze darstellten.

Die Online-Lern- und Arbeitsplattform unterstützte auch die Beratungsperspektive Verbund. In einem allen zugänglichen Bereich „events“ wurden alle Verbundtreffen dokumentiert. Das heißt, dass hier alle Vorträge, Arbeitsphasen und Ergebnisse in Form der zur Verfügung stehenden Vortragsdateien, Fotografien oder transskribierter Diskussionen chronologisch und sehr zeitnah zum jeweiligen Treffen abgelegt wurden. Auch gemeinsam beschlossene Aufgaben, zukünftige Aktivitäten und Termine wurden so dokumentiert, womit jeder im Verbund sehr einfach die Verläufe der Treffen und deren Ergebnisse nachvollziehen oder aufarbeiten konnte.

Forschungserkenntnisse im Handlungs- und Beratungsfeld

Die Beratungsperspektive ergänzt und erweitert alle oben beschriebenen Beratungsfelder, wobei eine explizite Aufteilung einzelner Beratungsaktivitäten sicherlich nur aus analytischer Sicht möglich ist – in der Praxis waren meist mehrere Beratungsperspektiven durch einzelne Beratungsleistungen tangiert. Die dort gewonnenen Erkenntnisse und letztlich auch die von den Projektteams erbrachten Leistungen sind somit zumindest zum Teil auch auf das Vorhandensein dieser Ebene des Austauschs und der Reflexion zurückzuführen.

Gleichzeitig muss jedoch klar sein, dass die Konstellation eines geförderten Projektverbunds mit wissenschaftlicher Begleitung und Kooperation im Verbund

auch zu Paradoxien führen kann. Dies war im hier beschriebenen Projektverbund der Fall: Neben der starken Unterstützung der Projektteams durch wissenschaftliche Begleitung, Programmkontext und Zusammenarbeit im Verbund lag ein weiterer Vorteil darin, bei der Entwicklung, Erprobung und Durchführung der Lerndienstleistung vom Handlungsdruck der Existenzsicherung entkoppelt zu sein. Dadurch konnten bei der Entwicklung größere Umwege gemacht werden und Fehleinschätzungen oder Fehlentwicklungen wogen nicht sehr schwer. Gerade hierin liegen deutliche Potenziale zur Kompetenzentwicklung. Ohne einen Förderungskontext gestaltet sich dies jedoch anders, da unter Kostendruck schnell marktlich verwertbare Ergebnisse erzielt werden müssen. Im Rahmen von Verbundtreffen wurden erst nach und nach Themen wie Kalkulation, Marketing und Marktzugang thematisiert, was außerhalb eines geförderten Verbunds bereits viel früher hätte berücksichtigt werden müssen. Somit bietet die Förderung einerseits große Potenziale hinsichtlich der Entwicklung hoher Qualität der Angebote und entsprechender eigener Kompetenzentwicklung der Anbieter, vernachlässigt andererseits aber wesentliche Aspekte des wirtschaftlichen Alltags von Lerndienstleistern.

4 Lernerfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung

Die im Projektverbund gewonnenen Erkenntnisse und ihre Interpretation hinsichtlich der anfangs dargestellten Forschungsfragen des Verbunds wurden in Abschnitt 4 jeweils bei den Beratungsperspektiven skizziert. Eine konzentrierte Darstellung dieser Ergebnisse soll an dieser Stelle nicht erfolgen (vgl. dazu Schübler/Thurnes 2005).

Im Rahmen dieses Beitrags stehen vielmehr die Lernerfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung selbst im Vordergrund. Wie zuvor beschrieben, hat sie den Projektverbund auf mehreren Ebenen unterstützt, beraten und zur Erarbeitung von Erkenntnissen genutzt. Letzteres basierte im Wesentlichen auf der Reflexion der Arbeit der Projektmitarbeiter(innen) vor dem Hintergrund ihrer eigenen Praxis. Die Unterstützung war hierbei einerseits auf die Verwirklichung der Projektideen der einzelnen Teilprojekte gerichtet und andererseits auf die damit verbundenen oder dadurch in Gang gesetzten Entwicklungsprozesse der Projektmitarbeiter(innen) bzw. ihrer Organisationen.

Das Spiegelungsprinzip hat es ermöglicht, die Beratungsleistung der wissenschaftlichen Begleitung in doppelter Hinsicht nutzbar zu machen. Zum einen fungierte sie z. B. hinsichtlich der Anregung selbstorganisierten Lernens der Projektteams,

was diese zum anderen umsetzen konnten für ihre Aufgaben der Beratung und Begleitung im Rahmen ihrer zu entwickelnden Lerndienstleistungen.

Die Teilprojekte waren zwar durch die Positionierung in einem Förderprogramm zunächst frei von einigen Marktzwängen, wurden aber dennoch mit einem großen Teil der gegenwärtigen Herausforderungen des Weiterbildungsmarktes konfrontiert. Dies betrifft z. B. den Wandel im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung oder die Entwicklung vom statischen Anbieter hin zum flexiblen Dienstleister, der umfassende Lernarrangements gemeinsam mit den Lernenden und seinen Kunden entwickeln kann.

Die erforderliche Flexibilität schlägt sich jedoch nicht nur in den Leistungen oder Angeboten der Lerndienstleister nieder. Sie kann nur aus einer Organisation heraus erbracht werden, die als Lernende Organisation mittels Reflexion der eigenen Lernkultur die ständige eigene Weiterentwicklung aktiv zulässt. Darüber hinaus wurde die Bedeutung von flexiblen Kooperationen mit Partnern, Interessenverbänden und regionalen Akteuren erkannt.

Spannend wird auch sein, wie die im Rahmen des Projekts beratenen Projektteams in Zukunft ihre Leistungen etablieren werden – eine Frage, die derzeit im Rahmen der Fortführung zweier Projekte weiter verfolgt wird.

Die starke Betonung des selbstorganisierten Lernens – sowohl in Bezug auf die Lerndienstleistungen als auch in Bezug auf die Lerndienstleister – im Rahmen des Projekts kann als den oben beschriebenen Herausforderungen zuträglich orientiert betrachtet werden. Besondere Anforderungen sowohl aus der Entwicklungs- als auch auf Professionalisierungs- und Lerndienstleisterpraxis-Perspektive kommen hierbei jedoch auf Lerndienstleister zu: Die Selbstorganisationskräfte der Lernenden zu wecken bzw. zu unterstützen, bedarf deren professioneller Begleitung. Neben einer entsprechenden Sensibilisierung der Teilnehmenden, der Anregung zur Reflexion ihrer eigenen Entwicklungs- und Bildungsziele gehört hierzu auch der praktische Umgang mit geeigneten Arbeits- und Lerntechniken.

Durch die mehrperspektivische Beratung hat somit auch die wissenschaftliche Begleitung unterschiedliche Rollen auszufüllen: Sie vermittelt auf der einen Seite die Programmziele, leistet hier also auch Übersetzungsarbeit für die konkrete Projektarbeit, sie berät im Hinblick auf die Angebots- und Produktentwicklung in konzeptioneller, struktureller wie auch pädagogischer Hinsicht, leistet hier also Support für die konkrete Projektabwicklung und initiiert und ermöglicht Reflexionsangebote auf die eigene Projektarbeit. Hier ist die wissenschaftliche Begleitung selbst in der Rolle eines Lerndienstleisters, nämlich reflexive Lernanlässe zu gestalten, um zukünftige Lerndienstleister(innen) bei der Entwicklung ihrer pädagogischen Professionalität zu unterstützen.

Aufgrund des formativen Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitung, der relativ kleinen Gruppe von Beteiligten und deren Heterogenität lässt sich nicht exakt die Wirkung der erbrachten Beratungen auf den unterschiedlichen Handlungsebenen der Projektmitarbeiter(innen) bestimmen. Einige Punkte können diesbezüglich jedoch festgehalten werden:

- Die Angebote der wissenschaftlichen Begleitung zu Beratung und Unterstützung wurden von den Projektteams in unterschiedlicher Weise wahrgenommen. Einerseits ist projektspezifisch der Mix zwischen bilateraler Beratung, Nutzung der Online-Plattform und Arbeit auf Verbundebene verschieden. Andererseits lässt sich tendenziell festhalten, dass einige Projektteams mehr Beratung nutzten als andere.
- Die interdisziplinäre Zusammensetzung der wissenschaftlichen Begleitung hat sich als sehr positiv erwiesen, da unterschiedlichste Beratungsthemen abgedeckt werden konnten. Dies hat zum Teil sicherlich auch zu einer beschleunigten Vertrauensbildung zwischen Projektmitarbeiter(inne)n und wissenschaftlicher Begleitung beigetragen.
- Über alle Beratungsperspektiven hinweg und bei allen Beteiligten wurde Beratung begrüßt, wenn sie von ihnen selbst angefordert wurde, nachdem ein entsprechender Bedarf aus der Projektpraxis heraus für sie selbst deutlich geworden war.
- Wenn mögliche Beratungsthemen von der wissenschaftlichen Begleitung eingebracht wurden, so war die Annahme durch die Projektteams zunächst zögerlich. Dies änderte sich jedoch in vielen Fällen, nachdem die entsprechende Problematik durchdrungen war und ggf. auch in der Projektpraxis zum Tragen kam. Auch bei der Beratung können Irritation oder Differenzierung als Ausgangspunkt für Lernprozesse genutzt werden. Dies setzt jedoch eine klare Rollen- und Zielklärung voraus.
- Durch das Spiegelungsprinzip gab es verschiedene Möglichkeiten, Beratungsthemen anzugehen. So hätte z. B. die Zielexplicitierung unter der Beratungsperspektive Entwicklungspraxis auch als Organisationsberatung unter der Perspektive Professionalisierung oder als Methoden-Training unter der Perspektive Lerndienstleisterpraxis stattfinden können. Das Spiegelungsprinzip gibt somit unterschiedliche Möglichkeiten, Beratungsthemen zu platzieren – je nachdem, wo aus Sicht der Beratenden einerseits der größte Bedarf oder aber andererseits die beste Chance für einen Transfer in die Praxis besteht. Auf diese Weise kann Reflexion auf einer Ebene zu Reflexivität auf einer anderen Ebene führen und umkehrt.

Die spätere Ex-post-Betrachtung der beiden bereits beendeten Projekte und der beiden gegenwärtig noch laufenden wirft weitere Fragen auf, die zur Differenzierung der bisher gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden können:

- Welchen Nutzen können Neue Lerndienstleister aus dem Unterstützungsfaktor „Beratung durch eine wissenschaftliche Begleitung“ erzielen?
- Welche Beratungsebenen und -formen sind charakteristisch für bestimmte Aufgabenstellungen, Problemsituationen oder Beteiligte?
- Welche Unterstützungsfaktoren benötigen Neue Lerndienstleister, die nicht auf einen Projektverbund und auf eine wissenschaftliche Begleitung zurückgreifen können?
- Welche alternativen Möglichkeiten zur Erlangung dieser Unterstützungsfaktoren sind existent bzw. denkbar?
- Mit welchen (typischen) Problemen werden Neue Lerndienstleister konfrontiert und welche Problemlösungsstrategien müssen sie entwickeln, um sich auf dem Weiterbildungsmarkt zu etablieren?
- Welche Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie von wissenschaftlichen Begleitungen ergeben sich hinsichtlich der Unterstützung und Beratung bei der Entwicklung von SOL-getragenen Lerndienstleistungen?
- Wie nachhaltig sind die Entwicklungsprozesse hinsichtlich SOL und Kompetenzerwerb in den Teilprojekten und welche Faktoren begünstigen eine nachhaltige Implementierung?

Literatur

- Arnold, R.: Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 14–36
- Bastian, H.: Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung. In: Bastian, H.; Beer, W.; Knoll, J.: Pädagogisch handeln – wirtschaftlich denken. Bielefeld 2002, S. 57–71
- Beywl, W.; Widmer, T.: Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe. In: Sanders, J. R. (Hrsg.): Joint Committee on Standards for Educational Evaluation – Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen 1999, S. 7–9
- Beywl, W.; Schepp-Winter, E.: Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 29. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin 2000
- Heiner, M.: Von der Forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. Entwurf eines Konzeptes. In: Heiner, M. (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg i.B. 1988, S. 7–40
- König, J.: Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg i.B. 2000

Mayring, Ph.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München 1990

Nittel, D.: Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 163–184

Schäffter, O.: Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 48–62

Schüßler, I.; Thurnes, C. M.: Neue Lerndienstleistungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – Erfahrung und Thesen. In: Neue Lerndienstleistungen – Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005, S. 136–164

Teichgräber, R.: Handlungsorientierte Evaluation eines Kommunikationstrainings in der beruflichen Bildung. In: Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S: 147-168

Terhart, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997

Tietgens, H.: Zur Problematik der Evaluationsformen. In: Tietgens, H. u. a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986, S. 5–60

Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A.: Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 11–42

Transparenz und Akzeptanz wissenschaftlicher Begleitung im Spannungsfeld zwischen Gestaltungsprojekten und Programmmanagement

Der Titel des Beitrags lehnt sich an den Titel des Projektverbunds „Transparenz und Akzeptanz informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen“ (im Folgenden TAK) an, der von den Autoren als Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung von November 2001 bis April 2004 wissenschaftlich begleitet wurde. TAK war ein Projektverbund innerhalb des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (im Folgenden LiWE) im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Betrachtet man die Programmatik und die Praxis des LiWE-Programmbereichs, so wird deutlich, dass eine wissenschaftliche Begleitung eines Projektverbunds innerhalb von LiWE auch für langjährig mit derartigen Vorhaben Betraute und Erfahrene etwas Neues und Anderes darstellt, als dies in anderen Programmen der Fall ist. Als wissenschaftliche Begleitung hat man es im Allgemeinen mit Auftraggebern zu tun, mit denen in der Antrags- und Aushandlungsphase enge Kontakte bestehen, die sich aber im Projektverlauf im Wesentlichen auf die Abgabe von Berichten, die Vorlage geplanter Veröffentlichungen oder die Einladung zu öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen beschränken. Die Programmverantwortlichen bei LiWE zeichnen sich durch ein anderes Verständnis ihrer Arbeit aus. Sie sind unmittelbar in die Arbeit der Gestaltungsprojekte und in die der wissenschaftlichen Begleitung involviert, nehmen aktiv an Arbeitstreffen, Workshops und ähnlichen Foren des Projektverbunds teil und machen von Beginn an deutlich, dass sie an der Entwicklung der Projekte vor Ort und des Projektverbunds interessiert waren und sich nicht auf die traditionelle Rolle der Berichte entgegennehmenden Instanz zurückziehen wollten. Damit wird schon deutlich, dass der Begriff „Auftraggeber“ das Selbstverständnis und die Arbeitsweise der Programmverantwortlichen nur unzureichend beschreibt. Auftraggeber, die an der Ausgestaltung des von ihnen erteilten Auftrags durch ihre aktive Mitarbeit in den Verbundforen selbst beteiligt sind, stellen mehr und anderes dar als die klassischen Auftraggeber in der Landschaft der Förderprogramme.

Ihre Funktion lässt sich eher als Programmmanagement beschreiben, bei der die auftraggebende Seite nur einen Funktionsteil darstellt. In Anlehnung an das Verständnis von Tietgens, der Erwachsenenbildung als Suchbewegung beschreibt,

lässt sich das Programmmanagement als Mitsuchender bei der Ausgestaltung der Projekte beschreiben. Dies ist auch der von den Programmmanagerinnen mit entwickelten LiWE-Programmatik geschuldet, die offene Suchprozesse nicht nur ermöglicht, sondern diese als Voraussetzung für das Gelingen der Projekte begreift. Damit werden die am Forschungs- und Entwicklungsvorhaben beteiligten Akteure in der Trias von Gestaltungsprojekten, wissenschaftlicher Begleitung und Programmmanagement zu Lernenden in einer gemeinsamen Sache.

Gerade in einem Verbund wie TAK, der in Deutschland noch kaum praktizierte Verfahren und Instrumente entwickeln und erproben sollte, war die Tatsache, dass keiner der Suchenden über ein gesichertes Wissen um die Richtigkeit oder Angemessenheit der einzuschlagenden Wege verfügte, eine optimale Voraussetzung für einen gemeinsamen Suchprozess (auf das Spannungsverhältnis zwischen Suchbewegung einerseits und dem Druck zur Ergebnisproduktion andererseits wird an anderer Stelle eingegangen). Die Bedeutung dieser Differenz zu anderen Förderprogrammen wird deutlich, wenn man sich das Selbstverständnis des Programmmanagements in anderen Programmen vor Augen führt: Dort werden klare Weg- und Zielvorgaben verlangt, wodurch jede Planabweichung, die in dynamischen Strukturen fast zwangsläufig notwendig wird, als Versagen der Projekte begriffen werden muss. Eine derartige Orientierung, die von einer Planbarkeit und Steuerungsfähigkeit pädagogischer Prozesse ausgeht, wäre mit dem Ansatz von TAK inkompatibel gewesen. Im Gegensatz dazu bietet das Selbstverständnis des LiWE-Programmmanagements für alle Beteiligten neue Chancen, weil die Erfüllung des Projektauftrags als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Akteure begriffen wird. Es wirft aber auch eine Reihe von Fragen auf, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden sollen.

Welche Anforderungen sich für die wissenschaftliche Begleitung ergeben, wenn das Programmmanagement auf einer Meta-Ebene ebenfalls als Forscher, Berater und Supporter agiert, wie die Gestaltungsprojekte mit dieser ungewohnten Trias umgehen und welche Konsequenzen sich daraus für eine Fortschreibung des Ansatzes der Handlungsforschung ergeben, soll näher ausgeführt werden. Zuvor soll kurz die Arbeitsweise und der Auftrag des TAK-Projektverbunds und seiner wissenschaftlichen Begleitung erläutert werden.

1 Der Projektverbund TAK und seine Arbeitsweise

1.1 Projektkonstellation

Fünf Einrichtungen bildeten den Verbund. Neben dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, das die wissenschaftliche Begleitung innehatte, waren vier Gestaltungsprojekte in den folgenden Einrichtungen beteiligt:

- Bildungswerk des Alzeyer und Wormser Handwerks GmbH in Alzey/Worms,
- Bildungsinstitut Pscherer GmbH in Lengsfeld,
- ifak Institut für angewandte Kulturforschung e. V. in Göttingen,
- Zukunft im Zentrum GmbH in Berlin.

Bei den ersten beiden Einrichtungen handelt es sich um Weiterbildungsträger. Beide Träger sind auf dem Gebiet der arbeitsagenturfinanzierten Maßnahmen aktiv, bieten aber auch andere Dienstleistungen in ihrem weiteren Umfeld an: Firmenschulungen, Multiplikatorenschulungen, Angebote für Schüler(innen) und Schulen etc. Das Institut für angewandte Kulturforschung begreift sich als „innovatives Dienstleistungsbüro für Kultur und Neue Medien“ (www.ifak.com). Hierzu zählen u. a. die Gestaltung von Ausstellungen, Veröffentlichungen und Radiosendungen. Von der Angebotsstruktur und vom Selbstverständnis kann das Institut nicht als klassischer Weiterbildungsträger bezeichnet werden. Die Zukunft im Zentrum GmbH arbeitet weitgehend im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Diese Einrichtung ist eine Servicestelle und kein Weiterbildungsträger, d. h. sie fördert im Auftrag der Senatsverwaltung Beschäftigungs- und Weiterbildungsträger. Zukunft im Zentrum befindet sich somit an einer Schnittstelle zwischen Trägern und öffentlicher Verwaltung.

Die Gestaltungsprojekte gingen unterschiedliche Wege, um dem Projektauftrag gerecht zu werden. Das Bildungsinstitut Pscherer orientierte sich in seinen Vorhaben am Modell der in Frankreich schon seit langem eingeführten *bilan de competence* und adaptierte dieses Modell für unterschiedliche Zielgruppen, die von Schülern allgemeinbildender Schulen über Berufsschüler, Langzeitarbeitslose bis hin zu Existenzgründern reichte. Die dort entwickelten Instrumente zur Kompetenzbilanzierung beinhalteten Elemente der Fremd- und der Selbsteinschätzung und erforderten einen hohen Beratungsaufwand. Das Bildungswerk des Alzeyer und Wormser Handwerks hatte zwei Zielgruppen: Neben Schüler(inne)n aus Haupt-, Real- und Berufsschulen sollten auch Berufsrückkehrerinnen in den Prozess der Erstellung und Erprobung von kompetenzbilanzierenden Verfahren einbezogen werden. Ifak konzentrierte sich auf die sehr heterogene Gruppe der

Migrant(inn)en, wobei die Entwicklungsarbeiten durch ein Expertengremium begleitet wurden, in dem ausschließlich Migrant(inn)en vertreten waren. Zukunft im Zentrum orientierte sich am *Schweizer Qualifikationsbuch* und hatte Arbeitslose und ABM-Beschäftigte im Blick (nähere Informationen zu den Gestaltungsprojekten vgl. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt ... 2005).

Für die wissenschaftliche Begleitung war das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn zuständig. Das DIE gehört zur Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Es stellt Grundlagen für eine praxisorientierte Forschung bereit und hat reichhaltige Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten in der Erwachsenen-/Weiterbildung.

Die Zusammensetzung des Projektverbunds zeigt, dass es sich bei TAK um einen Projektverbund handelt, der durch eine große Vielfalt gekennzeichnet war und so vom Programmmanagement auch zusammengestellt wurde. Die Vielfalt der beteiligten Einrichtungsformen setzte sich in einer Vielfalt an Methoden, Vorgehensweisen und Strategien der Akzeptanzsicherung fort.

1.2 Projektauftrag

Der Verbund hatte hauptsächlich zwei Entwicklungsaufgaben:

- Verfahren zur Dokumentation auch informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen aus organisierten Lernkontexten (Weiterbildungseinrichtungen) heraus zu entwickeln und zu erproben und dabei
- Konzepte zur Sicherung der Akzeptanz dieser Verfahren bei relevanten Akteuren zu erproben.

Es wurden im Verbund verschiedene Instrumente der Kompetenzdokumentation für verschiedene Zielgruppen entwickelt. Diese Verschiedenheit bezog sich auf die Zugänge, Instrumentenentwicklung, Zielgruppen, regionale Verortung, Arbeits-/Förderkontexte, disziplinäre Herkunft der Gestalter etc. Zum Projektauftrag gehörte nicht die Entwicklung eines einheitlichen Instrumentariums oder Vorgehens, sondern es war bewusste Absicht, mit dieser Heterogenität zu arbeiten.

2 Zur Arbeit und zum Aufgabenverständnis der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektverbunds hat im Projektantrag die Grundlinien ihres Selbst- und Aufgabenverständnisses beschrieben, die im gesamten Projektverlauf handlungsleitend waren. Wir haben unsere Funktion gesehen „sowohl in der Optimierung der Praxis der Gestaltungsprojekte durch konkrete Unterstützungsleistungen als auch in der Evaluierung der Projektarbeit (...), wobei die Evaluationsgegenstände und – bedingt – auch die Instrumente gemeinsam mit den Gestaltungsprojekten zu entwickeln“ sind (dieses und folgende Zitate sind dem Projektantrag entnommen). Dabei sollte entsprechend dem explorativen Auftrag der Gestaltungsprojekte und deren Anlage als offene Suchbewegung „dem Suchprozess eine Struktur bzw. eine Systematik“ gegeben werden, um verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen. Dabei sollten keine produktförmigen Zielvorgaben gegeben, sondern diese gemeinsam im Projektprozess entwickelt werden. Diese Form der prozessoffenen fokussierten Forschung basiert auf den Prämissen der Handlungsforschung und ihren Prinzipien der Partizipation, Interaktion, Kommunikation und Reflexion. Entsprechend der explorativen Anlage des Projektverbunds waren in der Ausschreibung die Erwartungen an die wissenschaftliche Begleitung nur skizziert und sollten aus den im Prozess entstehenden Anforderungen der Gestaltungsprojekte abgeleitet werden. Damit war „ein gewisses Irrtumsrisiko hinsichtlich der Erwartungen des Auftraggebers“ möglich. In der Konsequenz sollte u. a. im Vorfeld „mit den Auftraggebern geklärt werden, inwieweit eine Gegensteuerung bei einer nach den Maßstäben der wissenschaftlichen Begleitung dem Projektziel zuwiderlaufende Strategie bei den Gestaltungsprojekten erwünscht bzw. nicht erwünscht ist.“ Die Frage, inwieweit die Standards und Maßstäbe der wissenschaftlichen Begleitung, die sich im Wesentlichen mit denen des Programmmanagements deckten, dem Suchprozess eine Struktur geben oder den Suchprozess in ein Korsett zwingen und damit den Suchcharakter tendenziell aufheben, hat uns im Projektverlauf des Öfteren beschäftigt (vgl. Kapitel 3.4).

Beim Auftaktworkshop, an dem die Gestaltungsprojekte und das Programmmanagement teilnahmen, wurde von der wissenschaftlichen Begleitung ihr Verständnis von prozessoffener fokussierender Forschung erläutert und diskutiert. Prozessoffen heißt, die im Vorfeld nicht absehbaren, aber im Projektprozess sichtbar werdenden Fragestellungen aufzunehmen, um so den in der Projektarbeit entstehenden Potenzialen Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, aber auch sichtbar werdende Begrenzungen zu identifizieren und zu diskutieren. Die wissenschaftliche Begleitung beriet und unterstützte die Gestaltungsprojekte und machte auf mögliche Problemfelder aufmerksam. Sie intervenierte aber nicht unmittelbar in die Projektpraxis und gab keine Handlungsanweisungen. Sie war Begleiter und Akteur im Projektverbund, aber nicht Projektleitung. Dieses Rollenverständnis wurde den Projekten

transparent gemacht, erfuhr aber – wie noch ausgeführt wird – im Projektverlauf einige Brechungen (vgl. Kap. 3.2).

Fokussierend heißt, dass phasenbezogen bestimmte Forschungsfragen diskutiert und bearbeitet wurden. Zu Projektbeginn hatten die wissenschaftliche Begleitung und das Programmmanagement zur Strukturierung der gemeinsamen Suchbewegung erste Forschungsfragen entwickelt, die sich an den Erkenntnisinteressen des Gesamtprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, der LiWE-Programmatik und den spezifischen TAK-Aufgaben orientierten. Im weiteren Verlauf wurden auf der Basis der Zwischenberichte der Projekte Syntheseberichte durch die wissenschaftliche Begleitung erstellt, mithilfe derer die Relevanz von Forschungsfragen überprüft, neue Forschungsfragen aufgenommen und gleichzeitig die aktuellen Projektentwicklungen reflektiert wurden. In regelmäßigen Abständen fand auch ein themenspezifischer Abgleich von Ausgangspunkten zu Projektstart und Zwischenergebnissen statt. Diese Struktur- und Inhaltsanalysen wurden mit den Gestaltungsprojekten gemeinsam bearbeitet mit dem Ziel, neue Forschungs- und Arbeitsfragen zu generieren, die konsensfähig waren.

Neben diesen Aktivitäten des Gesamtverbunds gab es noch eine Reihe von bilateralen Kontakten zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den einzelnen Gestaltungsprojekten. Hierzu zählten Beratungen vor Ort, Supportleistungen (Literaturhinweise, Kopien von Veröffentlichungen, Hinweise auf Veranstaltungen etc.) sowie Interviews mit Teilnehmern und Netzwerkpartnern vor Ort. Die Ergebnisse der Interviews wurden ausgewertet und den Projekten zur Verfügung gestellt. Insbesondere eine Interviewauswertung mit Teilnehmern an einer Kompetenzbilanz in Lengelfeld wurde im Verbund intensiv diskutiert.

Auch stand oftmals die Frage im Mittelpunkt des Interesses, welche Faktoren die Gestalter in ihren Kontexten als förderlich oder als hinderlich erfahren und wie sie mit diesen Faktoren umgehen. So sollte durch die Förderung einer reflexiven Grundhaltung die Projektentwicklung unterstützt werden.

Zentrale Arbeitsformen des Projektverbunds waren regelmäßige Arbeitstreffen mit Beteiligung der vier Gestaltungsprojekte, der wissenschaftlichen Begleitung sowie ausgewählten externen Experten. Diese Treffen wurden weitestgehend von der wissenschaftlichen Begleitung – in Absprache mit dem Programmmanagement – organisiert und moderiert. In diesen Arbeitstreffen wurde immer von allen Beteiligten über den aktuellen Projektstand informiert. Des Weiteren wurde der Austausch zwischen den Gestaltungsprojekten gefördert. Prozessoffenfokussierend waren auch diese Treffen angelegt. Zum einen wurde bei den Arbeitstreffen Raum für Diskussionen gegeben und nicht starr auf einen vorab festgelegten Zeitplan geachtet. Zum anderen wurde die Diskussion immer wieder thematisch fokussiert. Diese Fokussierung bezog sich oftmals auf die Diskussion der Zwischen-

berichte aus den Projekten sowie den Synopsenberichten der wissenschaftlichen Begleitung. Ausgewählte externe Experten steuerten zudem thematische Inputs bei. Hier muss die enge Kooperation mit dem LiWE-Verbund ProLern – und hierbei vor allem mit der wissenschaftlichen Begleitung durch das Büro für berufliche Bildungsplanung in Dortmund – besonders hervorgehoben werden. Da es sich bei dem TAK-Verbund frühzeitig abzeichnete, dass Kompetenzbilanzierung/-erfassung einer flankierenden Beratung bedarf, war die beratende Unterstützung des Pro-Lern-Verbunds, der sich mit Lernberatung beschäftigte, außerordentlich hilfreich.

Im Prozess entstehende Unterstützungsbedarfe seitens der Projekte wurden von der wissenschaftlichen Begleitung so weit als möglich aufgegriffen. Intensive, kontinuierliche Beratungen bei den vier Gestaltungsprojekten vor Ort waren für die wissenschaftliche Begleitung mit einer Personalstelle neben Verbundkoordination, formativer Evaluation, projektbezogenem Support auf Anfrage und Öffentlichkeitsarbeit auf bundesweiter Ebene nicht zu leisten. Diese begrenzten Beratungskapazitäten wurden den Projekten auch frühzeitig mitgeteilt, um unangemessenen Erwartungen vorzubeugen. Nichtsdestotrotz wurden in einem begrenzten Umfang Beratungen und unterstützende Aktivitäten vor Ort durchgeführt. Auch wurde für die Projekte eine international orientierte Expertise zu dem Thema der Kompetenzbilanzierung/-erfassung verfasst (Käpplinger 2002) und Experteninterviews mit Akteuren auf nationaler Ebene durchgeführt (Reinecke 2003). Die Gestaltungsprojekte wurden auf thematisch passende Tagungen und Konferenzen hingewiesen. Literaturrecherchen und Kopierarbeiten wurden bei der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung für die Projekte durchgeführt. Punktuell wurden auch vor Ort bei den Gestaltungsprojekten Beratungen durchgeführt. Solche Beratungssitzungen waren aber eher die Ausnahme. Zentraler Bezugspunkt der wissenschaftlichen Begleitung war die Verbundebene. Auf dieser Ebene wurden Zwischenergebnisse gesichert, Supportbedarfe erhoben, Evaluationen geplant, die verbund- und einzelprojektbezogenen Gemeinsamkeiten und Differenzen ermittelt.

In der zweiten Projekthälfte wurden leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews (Friebertshäuser 1997) an den Projektstandorten von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt. Diese Interviews hatten eine doppelte Funktion. Erstens dienten sie der Evaluierung der Projektarbeit. Neben der Evaluation der Zwischenberichte der Gestaltungsprojekte durch Dokumentenanalysen sollten auch Daten vor Ort bei weiteren Projektbeteiligten gesammelt werden. Dazu wurden vor Ort Interviews mit Teilnehmern und mit Netzwerkpartnern durchgeführt. Die Sichtweisen beider Gruppen wurden erhoben, da angenommen wurde, dass die Akzeptanz der zu entwickelnden Verfahren sowohl von den Teilnehmern als auch von potenziellen „Nachfragern“ wie z. B. Unternehmen oder Beratungsstellen abhängt. Bei der Auswahl der Interviews wurde den jeweils spezifischen Bedingungen an

den Projektstandorten besondere Beachtung geschenkt. Es sollte kein vergleichbares Gesamtsample erhoben werden, da die Gestaltungsprojekte zu unterschiedlich in Bezug auf eingesetzte Verfahren, Zielgruppen, Finanzierungsmodelle und Zielsetzungen waren. Es wurde angenommen, dass jedes Projekt nur in seinem jeweiligen Kontext und nicht im Vergleich mit den anderen Gestaltungsprojekten evaluiert werden kann.

Die Interviews sollten auch direkt den Projekten dienen. So wurde das Interviewsetting in Absprache mit den jeweiligen Gestaltungsprojekten angelegt. Jedes Gestaltungsprojekt wurde nach eigenen Interessen oder speziellen Fragen gefragt, die in den Leitfaden mit aufgenommen wurden. Die anonymisierten Ergebnisse der Interviews flossen dann in den jeweiligen Projektprozess ein. So waren die Rückmeldungen der Netzwerkpartner in Alzey/Worms Grundlage für die Planung der nächsten Netzwerktreffen oder in Lengenfeld ergänzten die Interviewergebnisse standardisierte Befragungsergebnisse seitens des Gestaltungsprojekts Bildungsinstitut Pscherer.

2.1 Prozessoffene fokussierte Forschung – ein Beispiel

Wie sich die Prozessoffenheit in der Praxis darstellte, soll an einem Beispiel erläutert werden.

Zunächst war es ein Hauptziel der meisten Gestaltungsprojekte, die Personalrekrutierung der Betriebe zu beeinflussen, weil wir von einer Annahme ausgegangen waren, die vom Programmmanagement formuliert worden war und von den Gestaltungsprojekten und der wissenschaftlichen Begleitung geteilt wurde: „Wir vermuten bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren einen Bedarf an verlässlichen Informationen über die beruflichen Potenziale, über den tatsächlichen Kompetenzbestand einer Person.“ (Zitat aus dem Auftaktworkshop des Projektverbunds). Die Praxis der großen Akteure „Unternehmen“ zeigte in allen Gestaltungsprojekten, dass sich diese Annahme nicht erfüllte. Alle Gestaltungsprojekte hatten vor Ort beratende Beiräte oder Expertengremien etabliert zur Unterstützung und zur kritischen Reflexion ihrer Arbeit, in denen – mit einer Ausnahme – auch Unternehmen vertreten waren. Es zeigte sich, dass Kompetenzerfassung aus betrieblicher Sicht weniger wichtig war, um formale Nachweise auszustellen, sondern dass diese viel mehr der individuellen Standortbestimmung und Selbststeuerungsfähigkeit zuträglich ist. Kompetenzerfassung kann darauf abzielen, die Individuen zu stärken, indem Reflexivität, kompetenzbewusste Selbsteinschätzung und Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden. Arbeitgeber und Unternehmen sind aufgeschlossen für Bewerberinnen und Bewerber, die wissen, wie sie individuell ihre Kompetenzen darstellen

und präsentieren können. (Das Risiko, auf diese Erwartungen mit Angeboten zu reagieren, die die Verkaufbarkeit der eigenen Person durch Optimierung der Performanz verbessern, scheint gegeben, wenn man sich die Kataloge einschlägiger Anbieter betrachtet. Auch in der Ratgeberliteratur finden sich häufig Tipps zur Herstellung einer besseren Performanz, die nichts anderes darstellen als Regieanweisungen für Selbstinszenierungen.)

In einem traditionellen Verständnis wäre also ein zentraler Auftrag von den Gestaltungsprojekten nicht erfüllt worden, hätte also als ein Versagen der Projekte begriffen werden können. In der LiWE-Programmatik konnte hier der Anspruch der Prozessoffenheit eingelöst werden.

Es galt, die Möglichkeiten für eine gute pädagogische Praxis auszuloten und auch professionsethisch begründete Grenzzlinien zu ziehen. Der TAK-Projektverbund war sich dieser Problematik sehr bewusst und somit hatte die Diskussion ethischer Grenzsituationen durchgängig im Projektprozess seinen Raum und spiegelt sich auch in allen Abschlussberichten der Gestaltungsprojekte wider. Zusammenfassend kann man festhalten, dass Kompetenzerfassungen nicht nur auf den Arbeitsmarkt fixiert sein sollten, d. h. man sollte den Teilnehmenden nicht einseitig auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts ausrichten. Je nach Person müssen individuelle und nicht standardisierte Wege gegangen werden, die die Person ernstnehmen und wertschätzen. Nur dann kann ein Empowerment erfolgen, das im Sinne der Teilnehmenden und nicht nur funktional auf die Bedarfe des Arbeitsmarkts ausgerichtet ist. Dies war der einstimmige Konsens aller am TAK-Projekt Beteiligten. Angesichts der aktuellen Diskrepanz zwischen diesem erfahrungsgesättigten Ansatz und Ansätzen, wie sie die Arbeitsagentur verfolgt, schien dies eine höhere moralische Forderung zu sein. Wenn man aber ein Mehr an selbstgesteuertem Lernen und an Selbstverantwortung fördern will, kann von dieser Forderung nicht Abstand genommen werden.

2.2 Erträge aus den Teilprojekten

Die Tragfähigkeit dieser Orientierung an einem Empowerment-Ansatz, der sich den Subjekten verpflichtet fühlt, erweisen die Projekterträge, die über einen längeren Zeitraum und nach Projektabschluss noch nachweisbar sind. Der langfristige Nutzen der LiWE-Projektbeteiligung lässt sich vermittelt auf der Ebene pädagogischer Haltungen oder veränderter Organisationsstrukturen nachweisen, unmittelbar deutlich wird er auf der Produktebene bzw. in der Nachhaltigkeit von neuen Geschäftsfeldern, die durch die Projektbeteiligung erst entwickelt bzw. erschlossen wurden. Hier lassen sich für drei der vier Beteiligten langfristig wirksame Erträge nachweisen. Die Modifikation und Weiterentwicklung des Modells der französi-

schen „bilan de compétences“ für unterschiedliche Zielgruppen, wie sie vom Lengenfelder-Projekt umgesetzt wurden, hat zur Etablierung eines neuen Geschäftsfeldes geführt, das die Einrichtung in der Region zum anerkannten Zentrum für Kompetenzbilanzierungen werden ließ. Kompetenzbilanzen für Schulabgänger, für Jugendliche und junge Erwachsene, für Berufsrückkehrerinnen gehören ebenso zum nachgefragten Angebot wie neu entwickelte Verfahren für Existenzgründer und für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen. Auch wenn ein empirischer Nachweis nicht möglich ist, kann davon ausgegangen werden, dass die breite Akzeptanz der Kompetenzbilanzierung vermutlich nicht erreicht worden wäre, wenn sie in ihren Grundintentionen ausschließlich auf Unternehmens- und nicht auch auf Subjektbedarfe ausgerichtet gewesen wäre.

Auch die im Göttinger Projekt entwickelten Instrumente (www.migranetz.de) haben ihre Breitenwirkung erst nach Projektende erreicht. Die in mehreren Sprachen verfügbare Datenbank hat international Beachtung gefunden und dient bspw. österreichischen Migrantenorganisationen als orientierende Vorgabe für entsprechende eigene Entwicklungen. Die Konzepte zur interkulturellen und zur Transfer-Kompetenz, die im Projektverlauf entwickelt wurde, finden heute Eingang in Weiterbildungsangebote für Migranten und werden im Rahmen des Programms „Lernende Region“ für andere Weiterbildungseinrichtungen nutzbar gemacht. Das vom Alzeier Projekt entwickelte BIK-Heft (Berufsrelevante informelle Kompetenzen), das ebenfalls für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt und mit ihnen erprobt wurde, hat sich in der Region durchgesetzt. Dies ist nicht zuletzt auch der Implementierungsstrategie zu verdanken: Bereits in der Entwicklungsphase wurden relevante regionale Akteure in einem Netzwerk verkoppelt. Dieses Netzwerk hatte nicht nur beratende Funktion; durch seine Mitglieder war sichergestellt, dass die Akzeptanz und Verbreitung des Instruments auch Aufgaben der Netzwerkteiligten waren.

Die beteiligten Projekte, deren Produkte langfristig wirksam sind, sehen einen Erfolgsfaktor in der Zusammenarbeit im TAK-Projektverbund und weisen darauf hin, dass die Arbeit im Projektverbund ein gegenseitiges Voneinanderlernen ermöglicht hat.

3 Stolpersteine in der Suchbewegung

Auch wenn das eingangs beschriebene Selbstverständnis aller projektbeteiligten Akteure, sich gemeinsam auf die Suche nach neuen Ansätzen zu machen, die beste Voraussetzung für das Gelingen darstellt, wäre es naiv anzunehmen, dass dieser Weg friktionsfrei wäre. Für die Gestaltung zukünftiger Förderprogramme scheint es daher sinnvoll, einige der Stolpersteine zu beschreiben und Konsequenzen ab-

zuleiten. Evaluationsberichte sind häufig Erfolgsberichte und unterschlagen die Darstellung von Misserfolgen, obwohl gerade Scheiternserfahrungen für die zukünftige Gestaltung von Projektvorhaben mindestens so hilfreich wären wie die Beschreibung von Erfolgsfaktoren.

3.1 Gegenseitige Vorannahmen und Erwartungen

Ein mögliches Störpotenzial liegt in der Nichtthematisierung der gegenseitigen Vorannahmen und Erwartungen und der Bilder, die die beteiligten Akteure voneinander haben und die auf vielfältige Weise auf das Kooperationsgefüge einwirken. Wenn Oswald von dem Missverständnis spricht, „dass es unvoreingenommene Forschung geben könne“ (Oswald 1997, S. 85), gilt dies in vergleichbarer Weise für die Praxis mit ihren Voreingenommenheiten gegenüber Wissenschaft und wissenschaftlicher Begleitung. „Vielmehr gehen wir alle mit Wissen und Erfahrungen, mit Vorannahmen und Vorurteilen ins Feld.“ (Oswald 1997, S. 85) Die Problematik besteht darin, dass die gegenseitigen Vorannahmen und Vorurteile gerade in der Anfangsphase, in der ihre Thematisierung sinnvoll wären, nur begrenzt thematisiert werden können, weil sich in Anfangsphasen noch keine tragfähige Vertrauensbasis entwickeln kann, die es erlauben würde, sich der gegenseitigen Bilder zu vergewissern. Andererseits ist zu fragen, ob das Offenlegen der gegenseitigen Vorannahmen in der Anfangsphase die Arbeitsfähigkeit der Beteiligten eher erhöht oder eher gelähmt hätte.

Wir haben die beteiligten Projekte nach Projektende befragt, welche Vorannahmen über die Aufgabe und Funktion der wissenschaftlichen Begleitung existiert haben. Die Antworten entsprachen durchaus nicht unserem Selbstverständnis, das wir zu Beginn versucht hatten deutlich zu machen, und es stellt sich im Nachhinein die Frage, ob wir angemessene Strategien hätten entwickeln können, diese Vorannahmen zu korrigieren.

Ausgehend von der etwas naiven Annahme, dass wir mit der Präsentation unseres Selbstverständnisses und gestützt durch die den Projekten vermeintlich bekannte Programmatik von LiWE alle Voraussetzung für einen gleichberechtigten Diskurs geschaffen hätten, haben wir die Wirkmächtigkeit früherer Erfahrungen der Projekte mit „Wissenschaft“ unterschätzt. Alle Projektpartner verfügten über ein abgeschlossenes Studium, alle hatten sich im Rahmen ihres Studiums mit unterschiedlichen Methoden der Sozialforschung auseinandergesetzt und verfügten teilweise über Erfahrungen im Einsatz diverser qualitativer und quantitativer Methoden. Ausgerechnet ein Projektpartner, der längere Zeit im universitären Bereich tätig gewesen und durch Lehraufträge noch eng mit den Hochschulen verbunden war, hatte die massivsten Bedenken gegen eine wissenschaftliche Begleitung: „Als

ich erfahren habe, dass das Projekt wissenschaftlich begleitet wird, habe ich erst mal die Hände über den Kopf zusammengeschlagen. Das hängt damit zusammen, wir haben ja in unserem Dunstkreis, wo wir hier arbeiten, häufiger mal versucht mit Wissenschaft, Wissenschaftlern, Institutionen im wissenschaftlichen Kontext zusammenzuarbeiten und das ist meistens immer schief gegangen, weil die einfach zu unflexibel und zu träge sind. Und eigentlich immer darauf Wert legen, dass sie die Wichtigsten sind.“ Seine Skepsis gegenüber einer wissenschaftlichen Begleitung speist sich aus Erfahrungen, dass „die wissenschaftliche Begleitung immer nur in Fragebogen bestand, die man ausfüllen musste, ohne mit denen überhaupt in irgendeine Kommunikation treten zu können.“ Nach seiner Einschätzung haben die Beforschten für die Forschung den Charakter von Objekten. „Wenn man erforscht wird, wenn man das Objekt der Wissenschaft ist, ist man halt zum Schweigen verurteilt, außer man wird gefragt, soll was sagen. Ansonsten hat man dabei aber nichts zu tun.“

Diese Skepsis wissenschaftlicher Begleitung gegenüber war für uns zu Projektbeginn nur diffus spürbar, über die Gründe der anfänglichen Reserviertheit konnten wir nur spekulieren und hätten dabei allerdings andere Gründe unterstellt, da wir es mit Projektpartnern zu tun hatten, die im Unterschied zu unseren früheren Erfahrungen als wissenschaftliche Begleiter durchgängig „nahe an der Theorie“ waren. Zwei waren promoviert, einige hatten einschlägig wissenschaftlich publiziert oder in DFG-Forschungsprojekten mitgearbeitet. Anscheinend sagt aber Nähe oder Distanz „zur Wissenschaft“ wenig darüber aus, wie das Vorverständnis von der Funktion einer wissenschaftlichen Begleitung aussieht.

Nach unserer Erfahrung scheint die Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Begleitung gerade bei denen ausgeprägter zu sein, die über Erfahrungen im wissenschaftlichen Feld verfügen. Aber auch bei den Gestaltungsprojekten, die über wenige Vorerfahrungen mit wissenschaftlicher Begleitung verfügten, waren die Bilder andere als von uns angenommen. Eine Projektbeteiligte hatte im Vorfeld des Projekts erwartet, dass „die wissenschaftliche Begleitung so Kontrolle und Bewertung macht. Also, dass die eigentlich die Arbeit wesentlich stärker strukturiert und in regelmäßigen Abständen einsammelt oder protokollieren lässt, was gelaufen ist und das auch bewertet. Und dass die eigentlich weniger gestaltend arbeitet, sondern wirklich eher bewertend. Und dass es eben ganz klar auf ein bestimmtes Ziel hinläuft und dass auch kontrolliert wird, ob dieses Ziel am Ende irgendwie erreicht worden ist.“

In der Quintessenz scheinen Protokollieren – Kontrollieren – Bewerten statt Forschen – Beraten – Gestalten die Vorannahmen der Gestaltungsprojekte hinsichtlich der Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung gewesen zu sein.

3.2 Kritische Punkte auf dem Weg zu einer neuen Arbeits- und Lernkultur

Im Kontext von LiWE ist häufig von der Trias von Forschen – Beraten – Gestalten die Rede, wenn es um die Funktionsbeschreibung wissenschaftlicher Begleitung geht. Nach unserer Erfahrung bedarf es dabei einer relativierenden Erläuterung, wenn es um den Gestaltungsbegriff geht. Gestalten im eigentlichen Sinn als Anspruch der wissenschaftlichen Begleitung kann nicht gemeint sein, weil im LiWE-Kontext Gestaltung als originäre Aufgabe der Projekte begriffen wird, was sich im Begriff der Gestaltungsprojekte niederschlägt. Gestalten im eigentlichen Sinn als Anspruch der wissenschaftlichen Begleitung stünde dann in Konkurrenz zu den Projekten bzw. machte sie zu Handlangern oder Ausführenden ihrer Gestaltungsüberlegungen. Gestaltend tätig war die wissenschaftliche Begleitung auf der Ebene des Projektverbunds; auf der Ebene der Zusammenarbeit mit den einzelnen Gestaltungsprojekten hat sie sich auf ihre Forschungs- und Beratungsfunktion beschränkt.

Gestaltungsaufgaben auf der Verbundebene ergeben sich durch

- das Identifizieren projektübergreifender Forschungs- und Arbeitsfragen auf der Basis der Berichte und Fragestellungen der Einzelprojekte und dem Versuch, im Diskurs gemeinsam Antworten zu finden,
- das Generieren eigener Forschungsfragen und ihre Beantwortung im Diskurs mit den Gestaltungsprojekten. Diese Forschungsfragen müssen nicht zwingend praxisrelevante oder -interessante Fragen sein, sondern möglicherweise nur im wissenschaftlichen Diskurs oder für Politikberatung von Interesse. Damit verknüpft sich eine Rollenumkehrung: Die Gestaltungsprojekte forschen für und beraten die wissenschaftliche Begleitung.
- die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Arbeitstreffen des Projektverbunds.

Auch wenn die Gestaltungsprojekte in der Retrospektive teilweise von einer Gestaltungsfunktion der wissenschaftlichen Begleitung reden, wird bei genauerer Nachfrage deutlich, dass eine Mitgestaltung der Arbeit im eigenen Gestaltungsprojekt nicht akzeptiert worden wäre und die wissenschaftliche Begleitung bei einem solchen Anspruch mit subtilen Strategien des Widerstands oder des Unterlaufens zu rechnen hätte.

„Die wissenschaftliche Begleitung hat schon versucht, über die Art von Forschungsfragen so eine Steuerungsfunktion auszuüben. Wir hatten daher innerhalb des Projektverbunds eine klare Meinung untereinander, dass wir uns zwar steuern lassen, aber ungern gestalten lassen. Da waren wir uns eigentlich immer ziemlich einig.“

Damit wird zweierlei deutlich: Im Projektverbund TAK, in dem die Projekte aufgrund ihres je spezifischen Arbeitsfelds nicht miteinander in Konkurrenz standen, existierten parallele Kommunikationsstrukturen, zu denen die wissenschaftliche Begleitung keinen Zugang hatte und die genutzt wurden, um ihre Positionierung gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung und dem Programmmanagement abzustimmen und die auch Foren der Nachreflexion von Arbeitstreffen waren. Damit wird deutlich, dass die Projekte sich zwar in einer gewissen Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Begleitung sehen, andererseits aber auch um die Abhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung von ihrer Kooperationsbereitschaft wissen.

Ein Projektpartner spricht von einer Arbeitsethik, die zwischen den Gestaltungsprojekten geherrscht habe: „Die Projekte haben so eine bestimmte Hierarchie im Kopf: Wir sind die Malocher und da gibt es die Kontrolleure und dann quasi die Finanziere. Und die Malocher untereinander, wenn die sich in Konkurrenz stellen, ist das natürlich bescheuert. Also ich hätte nicht erwartet, dass die vier Projekte auch denselben Ethos hatten.“

Die Konstruktion einer Hierarchie verunmöglicht aber offensichtlich nicht einen offenen gleichberechtigten, „herrschaftsfreien“ Diskurs. Die wissenschaftliche Begleitung hat „die Meinung der Projekte ernst genommen und nicht gesagt, wir sind diejenigen, die hier etwas durchzuschieben haben, sondern wir sind eigentlich diejenigen, die es zusammenhalten.“

Eine andere Projektbeteiligte meint, dass die wissenschaftliche Begleitung gleich bei der ersten Sitzung „sich eigentlich zurückgenommen hat; deutlich gemacht, dass sie an den Prozessen interessiert ist, die ablaufen. Das hat mich eher überrascht und das fand ich eigentlich auch sehr positiv. Die Art, wie ihr vorgegangen seid, das würde ich auf jeden Fall beibehalten, weil ich das zwar manchmal etwas anstrengend fand, aber ich fand das im Nachhinein gar nicht so schlecht.“

„Hierarchie zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Projekten, das habe ich nie empfunden. Also, da habe ich eigentlich immer das Bild gehabt: Das ist wirklich ein Miteinander und ich hatte überhaupt nicht das Gefühl, dass es ein Oben und ein Unten ist.“

Gleichwohl wird der in der LiWE-Programmatik formulierte Anspruch der Gleichheit und Gleichberechtigung zurückgewiesen. Augenhöhe aller Beteiligten „schließt sich aus. Sonst würde das Programmmanagement nicht auf Ergebnisse drängen. Der Projektgeber ist letztendlich auch in einer Konkurrenzsituation. Was deutlich geworden ist in diesem Projektverbund, dass versucht wird, Druck weiterzugeben. Also, es gibt keine Strukturebene, die den Druck abfedert, sondern es wird immer weitergereicht bis halt zu jemand, der nichts mehr zu reichen hat. Und

das meine ich mit Hierarchie, das ist so eine strukturelle Geschichte und selbst wenn man das austariert oder zu neutralisieren versucht, gerät man doch immer wieder in diese Fallstricke hinein.“ Es geht also nicht um das Verhalten oder die Einstellungen der beteiligten Akteure, sondern ergibt sich aus der Struktur der Programm- und Projektarchitektur.

3.3 Zum Spannungsverhältnis von Suchbewegung und Produktgenerierung

Eine Qualität, die die LIWE-Programmatik auszeichnet, ist die Prozessoffenheit, die es den beteiligten Akteuren ermöglicht, in einen gemeinsamen Suchprozess einzutreten. Suchprozesse ermöglichen und erfordern kollektives und Voneinander-Lernen, stellen also ein zentrales Moment von Kompetenzentwicklung dar. Suchprozesse in zeitlich limitierten Projekten unterliegen allerdings immer der Gefahr, die Phase des Experimentierens und Suchens als einen gemeinsamen Lernprozess zu überdehnen.

Dies gilt insbesondere für Projektvorhaben, bei denen eine Orientierung an vorhandenen Modellen kaum oder gar nicht möglich ist. Überdehnung ist dabei nicht zu verstehen als eine unangemessene Ausdehnung der Suchbewegung, sondern ergibt sich aus dem Druck der Projekte, der wissenschaftlichen Begleitung und des Programmmanagements, Ergebnisse vorweisen zu wollen und zu müssen. Gerade ein Projektverbund wie TAK, dessen Auftrag die Entwicklung von Instrumenten und Methoden war, wird nicht nur am prozessorientierten Gestalten erfolgreicher Suchbewegungen gemessen, sondern vorrangig an der Qualität seiner Produkte. Außerdem sind alle Akteure in Kontexte eingebunden, denen gegenüber sie nachweispflichtig und verantwortlich sind. Auch die wissenschaftliche Begleitung kann sich nicht auf die Dokumentation und Interpretation der Prozesse begrenzen, aus denen Lernen und Kompetenzentwicklung resultiert. Die Produkterwartung innerhalb der Institution, in der sie verankert ist, geht darüber hinaus. Auch das Programmmanagement steht in Abhängigkeiten: Zuwendungsgeber erwarten Ergebnisse und Kenntnisse, die transferierbar sind oder Hinweise für Politikberatung liefern.

Wenn Forschen und Gestalten als „Suchbewegungen mit begrenztem Radius“ verstanden werden, stellt sich die Frage, wer die Deutungsmacht hat, den Radius zu definieren. Damit stellt sich auch die Frage, ob die Toleranzen im Hinblick auf den Radius der Suchbewegungen ähnlich sind innerhalb der beteiligten Akteure oder Toleranzgrenzen je unterschiedlich gesehen und in Anspruch genommen werden und damit potenziell konflikthaltige Situationen provozieren.

3.4. Zum Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Begleitung, Programmmanagement und „suboptimaler Projektausführung“

Auch wenn sich in der einschlägigen Literatur so gut wie keine Hinweise darauf finden lassen, ist es in der Projektlandschaft kein Geheimnis, dass nicht alle Projektnehmer mit gleichem Engagement und vergleichbarer Intensität ihre Projektvorhaben verfolgen. Gerade in Zeiten, in denen der ökonomische Druck auf Bildungseinrichtungen zunimmt, ist die Versuchung angelegt, Projekte unter ökonomischen Kalkül zu beantragen und auf Mitnahmeeffekte zu hoffen. Kommt im Kontext eines Projektverbunds der Verdacht auf, dass ein beteiligtes Projekt weniger an der inhaltlichen Ausgestaltung als vielmehr an der finanziellen Ausstattung interessiert ist, stellen sich Fragen nach der Verantwortlichkeit bzw. der Aufgabenteilung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Programmmanagement.

Sind Programmmanagement und wissenschaftliche Begleitung einig oder können sie sich einigen, ob die Suchbewegungen eines Projekts, das in der Perspektive von wissenschaftlicher Begleitung und/oder Programmmanagement sich nicht auf (akzeptable) Umwege, sondern auf Irrwege begeben hat, durch Beratung der wissenschaftlichen Begleitung korrigiert werden soll oder gar durch direkte Intervention gestoppt werden? Wie viel Toleranz ist gegenüber suboptimal arbeitenden Projekten angebracht? Gibt es ein Einverständnis über Grenzen der Toleranz? Sieht das Programmmanagement oder die wissenschaftliche Begleitung negative Auswirkungen eines suboptimal agierenden Projekts auf die Arbeit des Projektverbandes: Wessen Aufgabe ist es, intervenierend einzugreifen? Wenn es Aufgabe des Programmmanagements ist, riskiert es mit seiner Intervention, als Berater im Projektverband diskreditiert zu sein, weil es seine Machtposition ausgespielt hat. Ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, weil ein Scheitern des Projektverbunds auch als eigenes Scheitern begriffen würde? Oder würde die wissenschaftliche Begleitung durch eine entsprechende Intervention Erfüllungsgehilfe des Programmmanagements und verlöre damit die entscheidende Voraussetzung ihrer Akzeptanz, Unabhängigkeit und Neutralität? Diese Fragestellungen haben weder theoretischen noch rhetorischen Charakter, sondern stellen sich konkret im Projektverlauf. Die im Prozess gefundenen Antworten stellen bis heute noch nicht zufrieden, sondern verweisen möglicherweise auf eine Schwachstelle der Vertragskonstruktion, in der eine eindeutige Aufgabenzuschreibung fehlte und die Frage nach der Lenkungs- und Leitungsfunktion wissenschaftlicher Begleitung ausgeklammert war.

Die wissenschaftliche Begleitung begriff es als Teil ihrer Aufgabe, deutlich zu machen, dass Suchbewegung nicht Beliebigkeit oder Passivität bedeutete. Sie sah es auch als ihre Aufgabe an, im Blick auf die anderen, solide arbeitenden Projekte

deutlich zu machen, dass sie bei Problemlagen nicht – sozusagen stellvertretend – die Probleme an das Programmmanagement delegiert; vielleicht auch aus der Befürchtung heraus, aus Sicht der Projekte „interne Unzulänglichkeiten“ damit gegenüber dem Programmmanagement öffentlich zu machen. Der Verdacht drängt sich den Autoren aus der Retrospektive auch deshalb auf, weil die Projekte ein Verbund waren, der sich durch eine hohe gegenseitige Solidarität auszeichnete, die mehr war als eine „Krähensolidarität“. Dabei war das Verständnis, wie die wissenschaftliche Begleitung sich in einem solchen Konflikt zu verhalten habe, innerhalb der Gestaltungsprojekte daraus unterschiedlich:

„Ich hätte gesagt, dass ist ein Ding zwischen Programmmanagement und Projekt. Wir können die nicht zum Arbeiten zwingen, wenn die das so machen, wie sie es jetzt machen und wenn ihr damit nicht zufrieden seid, dann müsst ihr mit ihnen reden oder müsst ihnen damit drohen, das Geld zu entziehen. Da stellen wir uns nicht zwischen, da halten wir auch nicht den Buckel hin“ (J2)

Eine andere Befragte sieht dies anders: „Ich denke mal, es gibt Grenzen, die man setzen kann, die auch in Ordnung sind. Also, wenn man einfach feststellt, ein Projekt zum Beispiel tut überhaupt nichts, finde ich es völlig legitim, auch mal zu sagen: „Das ist nicht im Sinne des Projekts.“

Es ist für die Autoren bis heute eine offene Frage, inwieweit vollständige Transparenz gegenüber den Gestaltungsprojekten sinnvoll oder möglich gewesen wäre bspw. durch die Information, dass es Krisenberatungen zwischen wissenschaftlicher Begleitung und einem suboptimal arbeitenden Projekt gegeben hatte. Transparenz durch Verbundöffentlichmachen eines Konflikts hätte auf der einen Seite möglicherweise zu mehr Akzeptanz geführt, wenn den Gestaltungsprojekten gegenüber die Dimension des Konflikts öffentlich gemacht worden wäre, weil die Gestaltungsprojekte nicht nur am Gelingen ihrer Einzelprojekte, sondern auch am Erfolg des Verbunds interessiert waren, der durch dieses „suboptimal arbeitende Projekt“ gefährdet war. Andererseits hatten die Projekte Vertrauen in die Neutralität und Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt und daher Anspruch auf ein Maß an Vertrauensschutz. Wäre der Konflikt mit dem Einzelprojekt „verbundöffentlich“ gemacht worden, hätte dieses als Beleg dafür gelten können, dass im Konfliktfall die wissenschaftliche Begleitung doch „Verrat“ begeht und Vertrauen nur so lange begründet ist, als Konflikte nicht die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung tangieren. Eine wissenschaftliche Begleitung, die mit einem Handlungsforschungsansatz operiert, setzt auf die „interpersonale diskursive Entwicklung in den Handlungsprozessen. Erfahrungsgemäß ist die dort einhergehende Kommunikation höchst voraussetzungsreich. Wer darf eine Schwierigkeit benennen, ohne als Querulant stigmatisiert zu werden! Können wissenschaftliche Begleitungen konsequenzlos ‚abgeschüttelt‘, schlechter noch, diffamiert werden? Wer entscheidet, welcher Rat ernst zu nehmen ist! Hat es Folgen,

wenn wissenschaftliche Befunde vorsätzlich nicht zur Kenntnis genommen werden, wenn ganz offen wider besseres Wissen gehandelt wird?“ (Handlungs- und Aktionsforschung 2005, S. 4)

Diese Fragen, die aus dem Binnenverhältnis „Projekte – wissenschaftliche Begleitung“ formuliert werden, erfahren noch eine Zuspitzung, wenn sie im Dreiecksverhältnis Programmmanagement – Wissenschaftliche Begleitung – Projekte aufgeworfen werden und lassen offen, ob es der wissenschaftliche Begleitung an der „Tiefendimension pädagogischen Handelns“ gemangelt hat. „Die persönliche Offenheit für alternative Wahrnehmungen/Bewertungen, das Aushalten bzw. produktive Umsetzen von Kritik ist die Voraussetzung für jenen Kompetenztransfer, der gerne als Tiefendimension pädagogischen Handelns bezeichnet wird.“ (Handlungs- und Aktionsforschung 2005, S. 4).

Wenn Handlungsforschung ein „diskursiv angelegtes Modell zur Forschung (ist), das auf einem dialogischen Wahrheitsbegriff basiert“, dann stellt sich die Frage nach der Akzeptanz eines Dialogpartners, dessen Wahrheitssuche aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eher durch taktisch-strategische Verschleierungsbemühungen gekennzeichnet ist. Oder ist bereits die Sicht der wissenschaftlichen Begleitung auf den Projektpartner Ausdruck ihres Nichtverstehens handlungsforschender Leitprinzipien? Wenn in der Handlungsforschung sich „die Forschung selber als im praktischer Reformprozess lernende interpretiert“ (Krüger 1997, S. 195), so stellt sich im Konfliktfall die Frage nach den Grenzen der Lernbereitschaft beziehungsweise nach den Grenzen der Sinnhaftigkeit, sich als Lernende zu begreifen. Handlungsforschung, insbesondere im Kontext der LiWE-Programmatik, zeichnet sich durch einen hohen Respekt gegenüber der Praxis aus und unterscheidet sich dabei zentral von vielen Handlungsforschungsansätzen der 70er Jahre, als sich nicht wenige Handlungsforschende im Besitz der objektiven Wahrheit wähnten und damit die Praxis so diffamierten, dass diese sich wiederum zu Widerstands- oder Unterlaufungsstrategien gegenüber den Forschern gezwungen sah. Die Praxis hatte begründet den Respekt gegenüber Forschung verloren.

Im oben beschriebenen Konfliktfall war der Respekt vor der Praxis retrospektiv gesehen umgeschlagen in eine Art „ungesunde Toleranz“, die für keine der beteiligten Akteure letztendlich vorteilhaft war und wo beratende Intervention eindeutig an ihre Grenzen stieß. Obwohl es in der Projektpraxis immer wieder – wenn auch selten – dazu kommt, dass einzelne Projekte vorrangig auf Mitnahmeeffekte aus sind, wird diese Problematik in der uns vorliegenden Literatur zur Handlungsforschung so gut wie nie thematisiert. Wir finden einiges zur Notwendigkeit strukturgebender und damit sicherheitsgebender Vorgaben (vgl. Beitrag von Klein/Wenzig in dieser Publikation), über den Umgang mit Verstößen der Praxis gegenüber den Prämissen der Handlungsforschung jedoch nichts. Hier scheint ein

Dilemma angelegt: Suchbewegungen sind nur dort erfolgreich möglich, wo Vorgaben weit definiert sind und explorative Freiräume wenig Einschränkung erfahren. Wie einem Missbrauch solcher Freiräume begegnet werden kann, lässt sich möglicherweise im Vorfeld gar nicht definieren, weil jede Missbrauchsannahme als Ausdruck fehlenden Vertrauens gewertet werden kann und zu einer Vorsicht in der Suche führt, die ein Finden des außerhalb Liegenden fast unmöglich macht.

4 Zur Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Handlungsforschung

Aus dem Vorangegangenen ist deutlich geworden, dass die wissenschaftliche Begleitung im TAK-Projektverbund sich am Ansatz der Handlungsforschung orientierte, der auch in der LiWE-Programmatik verankert ist. „Die wissenschaftliche Begleitung versteht sich im Sinne des Handlungsforschungsansatzes, der die Arbeit in den Projekten problemerschließend unterstützt.“ (Aulerich 2003, S. 230). Dieses selbstbewusste Propagieren des Handlungsforschungsansatzes mag erstaunen, wenn man sich an die Geschichte der Handlungsforschung in Deutschland erinnert, deren Tod in den 80er Jahren bereits allseits verkündet wurde:

- „Das klassische Konzept der Handlungsforschung spielt (...) in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Methodendiskussion in Deutschland so gut wie keine Rolle mehr.“ (Krüger 1997, S. 197)
- „(...) stimmten nahezu alle Antwortenden darin überein, dass das Konzept (der Handlungsforschung) aus der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Debatte verschwunden war.“ (Altrichter, Gstettner 1993, S. 67)
- „Ende der 70er spätestens Anfang der 80er Jahre war das Konzept als Methode und Disziplin internes Streitthema (und wohl auch als Modeerscheinung) veraltet.“ (Köring 1997, S. 73)
- „Ende der 70er Jahre verschwindet das Thema Handlungsforschung dann relativ schnell in der Versenkung“ (Kuckartz 2000, S. 5)

Für uns als wissenschaftliche Begleitung war daher die Auseinandersetzung mit den Ansätzen der Handlungsforschung und der Kritik an ihr erforderlich.

Es verwundert angesichts der Kritik an den Ansätzen der Handlungsforschung in den achtziger Jahren nicht, dass in der neuen Literatur kaum noch mit dem Begriff der Handlungsforschung operiert wird. Allerdings zeigt sich bei näherer Analyse, dass auch die neuen Etikettierungen wie Begleitforschung (Schäffter 2005), experimentelle Evaluation (Heiner 1998), Prozessbegleitende Forschung (BLK-Modellversuch 2003) oder partizipative Handlungsforschung (Participatory Action

Research = PAR) (Flieger 2005) zwar Weiterentwicklungen darstellen, aber ihre Basis und grundsätzliche Orientierung jedoch viel mit dem Anspruch der Handlungsforschung gemein hat: „PAR erkennt die Notwendigkeit, dass Personen, über die geforscht wird, an allen Phasen der Gestaltung und der Umsetzung (d. h. Design, Durchführung und Verbreitung) der Forschung, die sie betrifft, teilnehmen.“ (Doe/Whyte 1995, S. 2) Neu ist der Anspruch, anders oder mehr sein zu wollen, als eine wissenschaftliche Methode: „PAR ist ein Ansatz oder eine Strategie für Forschung, keine Forschungsmethode.“ (Doe/Whyte 1995, S. 2)

Flieger wertet partizipative Handlungsforschung als „grundsätzliche Haltung bzw. als Forschungsansatz, innerhalb dessen korrekt die jeweils angemessenen Methoden der Sozialforschung eingesetzt werden“. (www.bioloek-nibk.ac.at/libracy/flieger-partizipativ.html)

Um einschätzen zu können, ob wir es mit einer Renaissance eines totgesagten Ansatzes zu tun haben oder mit einer tragfähigen Weiterentwicklung oder mit etwas Neuem, scheint es sinnvoll, sich der Probleme oder Krankheitsbilder zu vergewissern, die angeblich zum Tod der Handlungsforschung geführt haben, und die neuen Ansätze daraufhin zu befragen, ob sie Lösungen bzw. Heilmethoden gefunden haben, die ein Weiterleben ermöglichen.

Für das Ende der Handlungsforschung macht Krüger (1997, S. 196) in Anlehnung an Altrichter/Gstettner (1993) drei zentrale Problembereiche verantwortlich:

Der erste Kritikpunkt, Handlungsforschung habe versucht, „eine Praxis aufklären zu wollen, deren eigene Modelle der Welterklärung von vornherein als defizitär erscheinen, und die ihrerseits keine Chance hatten, die Forschenden aufzuklären. (Dies stellt) eine Anmaßung dar.“ (Altrichter/Gstettner (1993, S. 197) lässt sich als Kritik an der Praxis einiger Handlungsforscher lesen, sie ist aber nicht dem Ansatz der Handlungsforschung immanent. Für TAK resp. für die gesamte LiWE-Programmatik greift eine solche Kritik nicht, weil das Postulat einer gemeinsamen Suchbewegung bereits impliziert, dass keiner der beteiligten Akteure über ein Wissen verfügt, das zur Aufklärung der anderen Akteure geeignet wäre.

Auch der zweite Einwand, Handlungsforschung ginge von einem „simplen Modell der ‚Theorie – Praxis – Beziehung‘“ aus, das nicht als einfaches Wirkungsverhältnis, sondern nur als ein mehrfach gebrochenes Wechselwirkungsverhältnis betrachtet werden kann“ (Krüger 1997, S. 197), ist eher Ausdruck einer Kritik an Forschungspraxen, aber nicht aus dem Ansatz der Handlungsforschung ableitbar. Bei einer Praxis wie in TAK, bei der sich Praxis selbst als forschende Praxis begreift und dazu auch die professionellen Voraussetzungen mitbringt, verbietet sich eine derart simple Betrachtung von selbst.

Interessanter ist der dritte Kritikpunkt, Handlungsforschung habe die „fundamentale Differenz zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissystem vorschnell eingegebenet“ (Krüger 1997, S. 197) und die unterschiedlichen Interessenlagen von Forschern und Beforschten nicht genügend geklärt (vgl. Altrichter/Gstettner 1993, S. 69). Dabei ist zu fragen, ob das dahinter liegende Bild des Praxissystems so konstruiert ist, dass fundamentale Differenzen erst identifizierbar werden. Mit dem klassischen Gegensatz, das Erkenntnisinteresse der Praxis sei auf Brauchbarkeit fokussiert, das der Wissenschaft auf Wahrheit, wird eine Differenz unterstellt, die zumindest für die Praxis der LiWE-Projekte so nicht zutreffend ist. Das Interesse der Wissenschaft respektive hier der wissenschaftlichen Begleitung „an Wahrheit“ beruht dabei „aber gerade nicht darauf, dass ihre Resultate primär auf den wissenschaftlichen Diskurs bezogen und deshalb dem Wahrheitsanspruch verpflichtet sind. Auch mit ihrem Bemühen um Wahrheit bleibt sie einer gelingenden Praxis verpflichtet. Insofern geht es: „... um die Nützlichkeit einer Forschung, die auf Wahrheit nicht verzichten kann, gerade weil sie dauerhaft brauchbare Erkenntnisse liefern will.“ (Heiner 1998, S. 29). Eine wissenschaftliche Begleitung, die sich primär dem wissenschaftlichen Diskurs verpflichtet fühlt, läuft Gefahr, „sich so selbst zu dienen, nicht aber dem menschlichen Leben, mit dem sie sich befasst“ (Tietgens 1986, S. 69).

Auch die in diesen Begründungslinien häufig genannten Differenzkriterien der Handlungsentlastung und der Distanz der Wissenschaft sind im TAK-Kontext nicht tragfähig. Zum einen garantiert Distanz und Handlungsentlastung „keine Objektivität“ (Heiner 1998, S. 30), zum anderen ist „Handlungsentlastung schließlich für alle Beteiligten eine Voraussetzung, um nachdenken zu können“ (Heiner 1998, S. 30). Gemeinsame Arbeitstreffen, Workshops und andere Foren, die bei LiWE Teil der Projektarchitektur waren, sind als Orte kollektiver Reflexion handlungsentlastend. Auch die Frage der Distanz scheint in der Realität komplizierter. Zwar hat die wissenschaftliche Begleitung eine gewisse Distanz zum Gegenstand der Einzelprojekte, ihr ist aber auch am Gelingen der Praxis gelegen, gerade weil sie sich als Unterstützer der Praxis begreift. Ein derartiges Verständnis ihrer Aufgaben kann durchaus kritisch betrachtet werden. „Nicht distanzierte Erkenntnis, sondern engagierte Partizipation und unmittelbare Veränderung durch Kooperation aller Beteiligten ist das Ziel. Insofern kann man fragen, ob diese Form von eingreifender aktivierender Forschung im strengen Sinn noch als Forschung zu bezeichnen ist, da hier qualitative Methoden in den Dienst von Entwicklungen im Feld gestellt werden.“ (Terhart 1997, S. 35)

Wir gehen davon aus, dass dieser von LiWE propagierte Ansatz einen tragfähigen Forschungsansatz darstellt. Altrichter und Gstettner haben 1993 bei ihrer Verkündung des Tods der Handlungsforschung bereits die Möglichkeit ihrer Wiederauferstehung angedeutet. „Manche Beobachter glauben sogar, dass der Aktionsforschungsboom erst noch kommt, da die Planungskompetenzen des Staats und das von der herkömmlichen Sozialwissenschaft zur Verfügung gestellte Steuerungs-

wissen bereits am Plafond angelangt sind.“ (S. 80). Sieben Jahre später kommt Kuckartz zu dem Ergebnis, dass „in einer Kultur der reflexiven Modernisierung auch die Forschungsmethoden in einen Veränderungssog geraten. (...) Die Aggregation von Daten in Form von Mittelwerten, Varianzen und linearen Modellen verliert an Bedeutung. (...) Gegenüber linearen Kausalmodellen und darauf basierender Prognostik ist Skepsis angebracht.“ (Kuckartz 2000, S. 18) Das Bedürfnis nach linearen kausalen Modellen nimmt verständlicherweise in Zeiten zunehmender Unübersichtlichkeiten zu, täuscht aber Möglichkeiten von Wissenschaft vor, über die sie nicht hinreichend verfügt. Wir gehen davon aus, dass die wissenschaftliche Begleitung im TAK eine Arbeitsform darstellt, die das ist, „was die Methoden der Sozialforschung in einer Kultur reflexiver Modernisierung sein könnten, eine Art Hilfe zur Navigation in einer unsicheren Situation mit ungewissem Ausgang“ (Kuckartz 2000, S. 20).

Damit wird aber zugleich ein Dilemma angedeutet. Je unsicherer Situationen und ihre Ausgänge sich darstellen, je größer wird von Seiten der Geldgeber und der Bildungspraxis das Interesse an Modellen und nachahmenswerten Projektdaten. Verweise auf die Bedeutung von Kontextspezifik und der begrenzten Transfermöglichkeiten von Modellen guter Praxis stehen diesem Interesse entgegen. Eine wissenschaftliche Begleitung, die ihre Aufgabe auch darin sieht, durch ihre Ergebnisse zu einer positiven Veränderung von Bildungspraxis beizutragen, braucht ein gewisses Maß an Selbstbescheidung oder Demut, wenn sie erkennen muss, dass sie nicht mehr als eine Art Hilfe zur Navigation sein kann.

5 Unser Fazit

- 1 Die handlungsleitenden Prämissen des Handlungsforschungsansatzes, die in der LiWE-Programmatik expliziert sind, haben sich in der Arbeit der WiB als tragfähig erwiesen. Bedacht werden muss allerdings, dass ihre Brauchbarkeit nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst im (gelungenen) Prozess der Zusammenarbeit zwischen Projekten und WiB hergestellt werden muss. Sie können daher nur als Zielformulierung beschrieben werden und nicht als Definition einer Ausgangssituation.
- 2 Die dialogische Symmetrie als Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Umgehen von WiB und Projekten stellt sich zwar in einem gelungenen Prozessverlauf her, ändert aber nichts daran, dass von den Projekten eine strukturelle Hierarchie konstruiert oder unterstellt wird, bei der der WiB eine Mittlerfunktion zwischen Projekten und Programmmanagement zugeschrieben wird. Welche Schwierigkeiten sich dabei im Konfliktfall ergeben können, haben wir versucht darzustellen.

- 3 Die Prozessoffenheit, die zu Recht eines der zentralen Qualitäts- und Innovationsmerkmale des LiWE-Programmbereichs darstellt, ermöglicht das Erproben, Verwerfen, und Finden innovativer Ansätze. Bei zeitlich limitierten Projektvorhaben wird allerdings leicht das Risiko unterschätzt, das darin liegt, nach einer längeren Suchbewegung mit dem Anspruch auf Produkte und Ergebnisse konfrontiert zu werden. Damit ist die Gefahr angelegt, dass gerade Projekte mit hohem experimentellem Charakter in ihrer Endphase sich dann einem Produkterstellungszwang ausgesetzt sehen. Die Produkte haben dann nicht selten eher den Charakter legitimierender Darstellungen und geben das eigentlich Interessante, nämlich die innovativen Prozesse, nicht hinreichend wieder. Wie das Spannungsverhältnis zwischen Suchbewegung und Ergebnissicherung befriedigend austariert werden kann, scheint noch eine offene Frage. Sie stellt sich vor allem der WiB in ihrer strukturierungsgebenden Funktion und in der ihnen von den Projekten zugeschriebenen Kontrollfunktion. Angesichts kürzer werdender Projektlaufzeiten und zunehmender Output-Orientierung werden grundsätzlichere Fragen aufgeworfen. „Eine solche terminierte Zeit ist mit Nachdenklichkeit unverträglich, so dass nur noch gedacht werden kann, was fristgerecht zu Ende denkbar ist. (...) Paradoxaerweise produziert gerade die reflexive Modernisierung eine Entwertung ihrer Reflexion, die Beschleunigung aller Prozesse zum Zweck der Zeitersparnis eine Zeitknappheit und die gesellschaftliche Hochschätzung des Wissens die Feindschaft gegenüber theoretischem Denken.“ (Wimmer 2002, S. 50)
- 4 Das trilaterale Verhältnis zwischen Programmmanagement, wissenschaftlicher Begleitung und Projekten erfordert klare Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibungen, insbesondere im Hinblick auf die Leitung eines wissenschaftlich begleiteten Projektverbands, braucht es eine transparente Festlegung der Grenzen und Möglichkeiten der Intervention des Programmmanagements und eine eindeutige Zuschreibung von Verantwortlichkeiten. Transparenz und Akzeptanz sind nicht nur Kennzeichen im Binnenverhältnis Projekt – Zielgruppe, sie gelten gleichermaßen im bilateralen und im trilateralen Verhältnis zwischen Projekt, wissenschaftlicher Begleitung und Programmmanagement.

Literatur

Altrichter, H.; Gstettner, P.: Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: SLR, 26, 1993, S. 67–83

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

Aulerich, G.: Der Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. In: Erpenbeck, J. (Hrsg.): Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Berlin 2003, S. 191–254

BLK-Modellversuchprogramm „Lebenslanges Lernen, Zwischenbericht des Programmelements „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernkultur entwickeln“. Bonn 2003

Brödel, R.; Breuer, M.; Chollet, H.; Hagemann, J.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003

Chollet, A.; Hagemann, J.-M.: Begleitforschung: Zwischen Forschen und Beraten? In: Brödel, R.; Breuer, M.; Chollet, H.; Hagemann, J.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003, S. 181–206

Doe, T.; Whyte, J.: Participatory Action Research. In: Flieger, P.: Partizipative Forschungsmethode und ihre konkrete Umsetzung. Washington 1995

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

Flieger, P.: Partizipative Forschungsmethode und ihre konkrete Umsetzung, unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-partizipativ.html> (Zugriff: 30.08.05)

Handlungs- und Aktionsforschung, unter: <http://plaz.uni-paderborn.de/Lehrerbildung/PLAN/plan.php?id=sw0052> (Zugriff: 30.08.05)

Heiner, M. (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Weinheim 1998

Kade, J.; Seittner, W.: Entgrenzung. In: DIE-Zeitschrift 12, 2005, S. 25 f.

Käpplinger, B.: Anerkennung von Kompetenzen: Definition, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa, URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger0201.pdf

Koring, B.: Das Theorie – Praxis – Verhältnis. In: Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Donauwörth 1997

- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997
- Kuckartz, K.: Methoden der Sozialforschung in einer Kultur reflexiver Modernisierung, in: www.empirische-paedagogik.de/downloads/avl.pdf (Zugriff: 02.09.05)
- Pensé, M.: Profiling- Täterprofil oder Integrationshilfe? In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 284–294
- Reinecke, M.: Auswertung von Experteninterviews im Rahmen des TAK-Verbundprojekts. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/reinecke0301.pdf
- Terhart, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 27–42
- Tietgens, H. u. a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1986
- Trier, M.: Begleitforschung zum Erwachsenenlernen: Balance zwischen Mitgestaltung und kritischer Distanz. In: Brödel, R.; Breuer, M.; Collet, H.; Hagemann, J.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003, S. 39–48
- Wenzig, A.: Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwechsel als Herausforderung. In: Rohs, M.; Käßlinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Münster 2004, S. 47–66

Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen: Wissenschaftliche Begleitung als Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten

In diesem Artikel stellen wir das Forschungsdesign vor, wie es im Arbeitszusammenhang „Pädagogischer Organisationsberatung und Forschung“ an der Humboldt-Universität zu Berlin auf der Grundlage systemtheoretischer und sozialkonstruktivistisch fundierter Arbeiten zur Institutionalisierung Lebenslangen Lernens von Ortfried Schöffter (Schöffter 1997, 2001, 2003) entwickelt wurde und klären den Zusammenhang zu den Prinzipien des Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE). Das Forschungsdesign wurde zunächst für die Begleitung und Gestaltung des Verbundprojekts „PE- und OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ entwickelt und in dessen Verlauf weiter ausdifferenziert. Dies geschah in einem produktiven Spannungsfeld zwischen wissenschaftstheoretisch begründbaren Ausgangspunkten und praxisbezogenen Erfahrungen in einer sich entwickelnden Bildungspraxis. In einem weiteren Schritt wurde das Forschungsdesign konkretisiert und stellte die Grundlage für das Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsentwicklung“ dar. In beiden Projekten ging es um die Unterstützung des institutionellen Wandels in Weiterbildungseinrichtungen durch pädagogische Organisationsberatung.

Im Folgenden wird die Herausbildung und der Wandel eines Forschungsdesigns beschrieben, das sich als Beitrag zur strukturellen Nachhaltigkeit des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ versteht. Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich unser Forschungsverständnis im Kontext der Diagnose gesellschaftlicher Transformationsprozesse begründet und das Forschungsdesign deshalb als Innovationsstrategie konzipiert ist, die sich über mehrere Struktur- und Handlungsebenen erstreckt. Unsere Darstellung gliedert sich in drei aufeinanderfolgende Teile, in denen wir drei wesentliche Struktur- und Handlungsebenen vorstellen, die wir in unserem Forschungsdesign integrieren (Abbildung 1):

- Das Forschungsdesign als Innovationsstrategie
- Setting I: Die Konstituierung einer koproduktiven Praxis der Wissensgenerierung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern in einem reflexiven Beratersystem
- Setting II: Konstituierung reflexiver Arbeitsstrukturen und -formen einer pädagogischen Organisationsberatung und -forschung, die sich als Teil zielgenerierender Suchbewegungen im institutionellen Wandel versteht

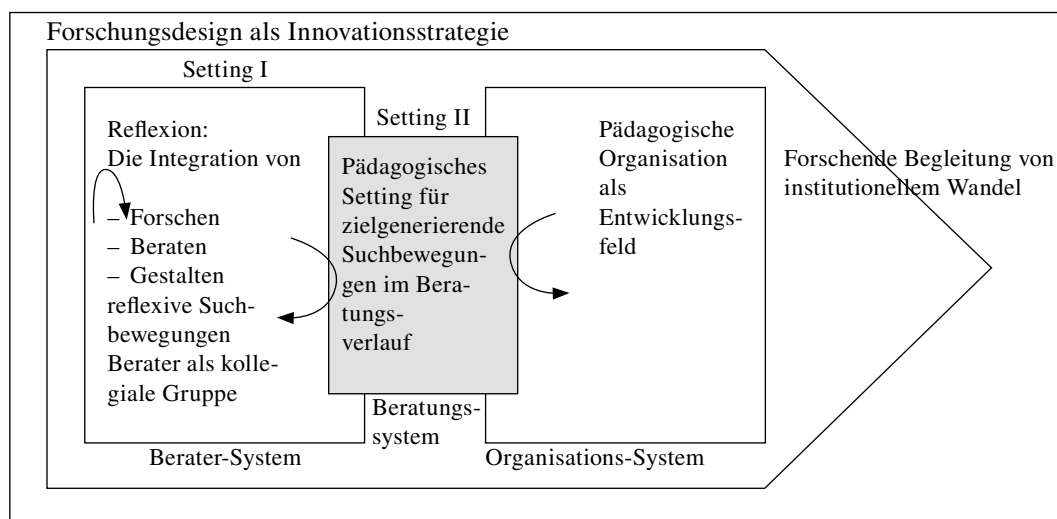
Den drei unterschiedenen Ebenen folgend wird in Kapitel 1 „Unterstützungssysteme für Weiterbildungseinrichtungen“ erläutert, in welcher Weise die beiden Projekte im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ die Chance geboten haben, den Entwicklungs- und Veränderungsbedarf von Weiterbildungsorganisation gemeinsam mit den Akteuren zu erschließen und zu gestalten. Es wird aufgezeigt, wie die Verknüpfung von Forschen, Beraten, Gestalten es ermöglicht, ein Forschungsdesign als strukturelle Innovationsstrategie zu initiieren, das in hohem Maße an die Weiterbildungspraxis anschlussfähig ist.

In diesem Zusammenhang wird zunächst die Herausbildung des Forschungsdesigns erläutert, wie es für das Verbundprojekt „PE- und OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ entwickelt und umgesetzt wurde. Anschließend wird aufgezeigt, warum und wie das Forschungsdesign als Grundlage für das Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsentwicklung“ weiter konkretisiert wurde. Die Kapitel 2 und 3 beziehen sich auf dieses fortentwickelte Forschungsdesign.

Abbildung 1

Merkmale eines neuen Forschungstypes (Schäffter 2006)

Gesellschaftsdiagnose: Transformationsprozess und institutioneller Wandel



In Kapitel 2 „Die Didaktik reflexiver Forschung“ wird beschrieben, wie zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den Akteuren eine koproductive Praxis des Aufeinander-Beziehens unterschiedlicher Sinn- und Deutungshorizonte zu dem gemeinsam zu erschließenden Gegenstand, dem Wandel von Weiterbildungsorganisation differenziert und in verschiedenen Schritten (Explikation, Distanznahme, Verschränkung) gestaltet werden kann.

In Kapitel 3 „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ wird illustriert, in welchen Arbeitsebenen und -formen pädagogische Organisationsberatung und -forschung gestaltet wird. Am Beispiel von Fallarbeit wird Einblick in eine methodische Form der Umsetzung gegeben.

1 Unterstützungssysteme für Weiterbildungseinrichtungen

1.1 Ausgangssituation

Im Zusammenhang des gesellschaftlichen Wandels konstatieren Weiterbildungseinrichtungen enorme Veränderungsanforderungen. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik überlagern sich sehr unterschiedliche Strukturentwicklungen (bspw. Globalisierungskrise, Krise der Arbeitsgesellschaft, demographischer Wandel etc.), die sich wechselseitig beeinflussen. Die erforderlichen Anpassungsleistungen beschränken sich kaum noch auf die Bewältigung von Übergängen in eine neue definierbare Ordnung, sondern führen im Sinne einer „reflexiven Transformation“ in offene Prozesse einer sich wandelnden Ordnung hinein (Schäffter 2001, S. 17). Um die gegenwärtigen Veränderungen mit vollziehen und neue Perspektiven in offenen Entwicklungsprozessen selbsttätig hervorbringen zu können, bedarf es vor allem selbstgesteuerter Aktivitäten des Lernens und Handelns, die bei steigender Komplexität und Flexibilität neue Optionen eröffnen können. Der Bedarf an neuen Lernformen zur Unterstützung selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung wächst.

In der Weiterbildung beschäftigt man sich deshalb verstärkt mit der Frage, wie das selbstgesteuerte Lernen von souveränen Akteuren auf den Ebenen Individuum, Betriebe, Organisationen, Regionen so gefördert werden kann, dass sie Entwicklungen und Zielvorstellungen „entlang ihrer jeweiligen Aufgabenstellungen und Tätigkeitsstrukturen, ihrer Engagements und Interessen ... lernend vorantreiben“ können (Sauer 2002, S. 1; Dehnpostel/Meister 2002). Damit dies gelingt, sollte sich die Lernunterstützung möglichst auf den jeweiligen arbeitsbezogenen oder lebensweltlichen Kontext beziehen und praxis- und erfahrungsnah sein. Das tra-

ditionell aufgabenzentrierte Qualifikationsmodell verliert hingegen an Bedeutung. Neu ist daran die Situation, dass der Qualifikations- und Bildungsbedarf – angesichts der Entwicklungsoffenheit des gesellschaftlichen Strukturwandels – in vielen Bereichen kaum noch von einem Außenstandpunkt her und vorwegnehmend konzipiert werden kann. Damit wächst für Weiterbildungseinrichtungen die Herausforderung, Lernbedarf aus den gesellschaftlichen Strukturwandelprozessen zu erkennen, geeignete institutionalisierte Formen zu finden und ihn mit Rückbezug auf die sich konkretisierenden Lernprozesse zu unterstützen.

Insgesamt kann man sagen, dass sich die Aufgabe von Weiterbildung von einer vornehmlichen Reproduktionsfunktion zu einer Reflexionsfunktion wandelt. Steht bei dem Erziehungsauftrag, die nachkommende Generation an den Stand des gesellschaftlichen Wissens und Handelns anzuschließen, die Reproduktionsfunktion im Vordergrund, so kommt mit der pädagogischen Aufgabe einer „entwicklungsbegleitenden Unterstützung zur produktiven Lebensgestaltung“ (Schäffter 2001, S. 101 ff.) die Reflexionsfunktion von Bildung stärker zum Tragen.

Die Kernaufgabe, das Angebot von praxis- und akteursnahen Lerndienstleistungen, muss daraufhin grundlegend überdacht und neu gestaltet werden. Das schließt umfassende Prozesse der Reorganisation in den Weiterbildungseinrichtungen mit ein. Denn neben den Neuerungen auf didaktischer Ebene geht es vor allem um lerninfrastrukturelle Veränderungen, mit denen sich Selbstlernprozesse auf der Ebene Individuum – Gruppe/Familie – Organisation und regionale Lebensräume als Entwicklungsbegleitung aufbauen, gestalten und organisieren lassen (Schäffter 2001, S. 30; Brödel 2003, S. 10; Arnold/Schüßler 1998). Da sich die Weiterbildungseinrichtungen in der Offenheit des gesellschaftlichen Strukturwandels immer wieder mit Unbestimmtheit hinsichtlich des Qualifikations- und Bildungsbedarfs und der bereitzustellenden Leistungs- und Unterstützungsstrukturen auseinandersetzen werden müssen, geht es dabei, neben der unmittelbaren Praxisrelevanz, um den Aufbau von „sozial-kulturellen und organisationsstrukturellen Voraussetzungen für innovative Entwicklung“ (Schäffter 2004, S. 60).

Verschärfend wirkt allerdings, dass die Umorientierung der Weiterbildungseinrichtungen momentan in einer gegenläufigen Entwicklung stattfindet und dadurch eine besondere Brisanz erhält. Während die gewandelten Anforderungen an das Lernen bereits zu einer erheblichen Ausdifferenzierung von Angebotsstrukturen und Lernmilieus geführt haben, ist es gleichzeitig im ordnungspolitischen Bereich zu drastischen Einschränkungen und Deregulierung von öffentlich finanzierter Weiterbildung gekommen (v. Küchler/Schäffter 1997, S. 67). Es ist deshalb in der Weiterbildung von tragender Bedeutung für den eigenen Bestandserhalt, ob und inwieweit es gelingt, Unterstützungs- und Organisationsformen zu entwickeln, mit denen sie sich reflexiv auf sich wandelnde Lernerfordernisse beziehen können.

Wie aber können Weiterbildungseinrichtungen sich geeignete Voraussetzungen schaffen, um den sich wandelnden Lernbedarf nicht nur auf der Ebene einzelner Mitarbeiter, sondern als Organisation wahrnehmen und entwickeln zu können? Welche Arbeits-, Denk- und Kommunikationsstrukturen sind dafür bereichsübergreifend herauszubilden? Wie kann neu erschlossener Lernbedarf auf der Einrichtungsebene so zum Thema gemacht werden, dass darüber Potenziale für lerninfrastrukturelle Neuerungen in den Blick kommen?

An den Fragen wird ein hoher Klärungsbedarf deutlich, zu dessen Bearbeitung nur zum Teil auf vorhandene traditionelle Wissensbestände zurückgegriffen werden kann. Es zeigt sich vielmehr, dass das Wissen für eine Organisationsentwicklung, mit der Weiterbildungseinrichtungen gegenwärtig ihre pädagogische und gesellschaftliche Gestaltungskraft wiedergewinnen können, selbst erst in der reflexiven Auseinandersetzung mit den offenen Wandlungsprozessen erschlossen werden kann.

1.2 Die bildungspolitische Positionierung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und die intermediäre Aufgabe der Projekte

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ mit seinem Teilbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ greift den manifesten Veränderungs- und Klärungsbedarf auf. Es versteht sich als temporäres Unterstützungsprogramm für einen selbstverantworteten institutionellen Wandel in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, der seine Dynamik aus einer spezifischen Phase der Neuorientierung bezieht. Da es nicht um einen klar regelbaren Übergang von einem defizitär gewordenen Ausgangspunkt zu einem bereits bestimmten Sollwert geht, handelt es sich um eine Suchbewegung mit noch weitgehend offenem Ausgang.

Bildungsprogrammatische Vorgaben sind in diesem Zusammenhang im Sinne eines politischen Deutungsangebots für eine zu fördernde gesellschaftliche Entwicklung aufzufassen. Weitgehend konsensfähig scheint dabei zu sein, dass es um eine Klärung in Bezug auf das „Kerngeschäft“ von Weiterbildungseinrichtungen (Sauer 2000, S. 7) geht, die sich grundsätzlich auf das Zusammenspiel von vier sich wechselseitig bedingenden Veränderungsstrategien bezieht:

- die Entwicklung neuer, selbstgesteuertes Lernen unterstützender Lernarrangements bzw. die Erweiterung des bisherigen Spektrums beruflicher Weiterbildung in Richtung auf Lernberatung, Coaching von alltagsgebundenen Lernprozessen während der Berufstätigkeit, Nutzung von Lern-online-Diensten oder den Aufbau lebensweltnaher Lernzirkel,

- Förderung der Selbstlernkompetenz sowohl bei den Teilnehmern beruflicher Weiterbildung als auch außerhalb didaktisierter Kontexte. Dies schließt auch die Förderung von Selbstlernprozessen von Mitarbeiter(inne)n in Weiterbildungseinrichtungen ein.
- Stärkere Beachtung und produktives Nutzen von Potenzialen, die von den neuen Informations- und Kommunikationsmedien bereitgestellt werden – nun aber auf ihre Anwendung für lebensweltnahe Lernorganisation umgesetzt werden müssen.

Die formulierte bildungspolitische Programmatik ist als ein erster Schritt im Rahmen eines gesellschaftlichen Prozesses der Zielgenerierung zu verstehen, der im weiteren Verlauf noch einer praxisfeldbezogenen Bestimmung bedarf und der zuletzt erst im Zuge eines wechselseitigen Aussteuerungsprozesses zu einer sich zunehmend präzisierenden (und daher tentativ angelegten) Zielformulierung im ordnungspolitischen Handlungsfeld führen soll.

Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ war mit den Projekten die intermediäre Aufgabe verbunden, eine „institutionelle Suchbewegung“ in der Bildungspraxis zu initiieren und auszusteuern, in deren Verlauf Erkenntnisse gewonnen werden, die auch zur politischen Zielgenerierung beitragen können. (Schäffter u. a. 2005, S. 3)

1.3 Intermediäre Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitforschung

Indem sich die Projekte, die im Kontext eines bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogramms stehen, den veränderten Anforderungen an die Unterstützung lebenslangen und praxisnahen Lernens stellen, müssen sie in der Unbestimmtheit und Ungewissheit gesellschaftlichen Wandels neue Wege beschreiten. Lerninfrastrukturelle Neuerungen entstehen zwischen Entwerfen, Experimentieren und Neugestalten. Auf der Seite der Projekte ist daher ein Bedarf an fachlichen Unterstützungsleistungen in Form von inhaltlichen und verlaufssteuernden Strukturierungshilfen zu verzeichnen, die zum Aufbau lernhaltiger Arbeitsstrukturen beitragen (Weber 2005).

Wissenschaftliche Begleitforschung steht damit vor der besonderen Unterstützungsaufgabe, sich mit den Akteuren auf die Dynamik und Komplexität der Veränderungsprozesse einzulassen, Erkenntnisse und Entwicklungsoptionen zu generieren, die sowohl an projektbezogene Handlungsrelevanzen anschließen, als auch über eine begründete Theoriebildung zum wissenschaftlichen Diskurs des Lernkulturwandels beitragen.

1.4 Das Forschungsdesign im Verbundprojekt „PE- und OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“

Für die intermediäre Unterstützungs- und Begleitungsaufgabe von Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen hat die wissenschaftliche Begleitung auf der Grundlage theoretischer und praktischer Arbeiten Ortfried Schöffers ein Forschungsdesign entwickelt, das zunächst im Verbundprojekt „PE- und OE-Konzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ über vier Jahre ausgebaut und in der Durchführung weiter konkretisiert wurde.

Das Verbundprojekt untergliederte sich in je sechs Teilprojekte in den alten und neuen Bundesländern und zwei ihnen zugeordneten wissenschaftlichen Begleitemen in den alten und neuen Bundesländern. Die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen hatten sich mit eigenen Entwicklungsaufgaben für die Teilnahme am Verbundprojekt beworben. Darüber hinaus wurden Innovationsberater finanziert, die die Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen unterstützen sollten, wobei die Einrichtungen Innovationsberater ihrer Wahl vorschlagen konnten.

Analog zu Heterogenität der „Weiterbildungslandschaft“ wurden verschiedene typische Weiterbildungseinrichtungen in das Verbundprojekt einbezogen (ein großes Bildungswerk, Einrichtungen freier Träger mittlerer Größe, ein Netzwerk von Bildungsträgern, ein Verband von Bildungseinrichtungen, Bildungseinrichtungen von Handwerkskammern und betriebliche Bildungsträger). Damit war eine genügend große Spannweite von Anbietern repräsentiert, die es erlaubte, nicht nur Einzelentwicklungen in den Blick zu nehmen, sondern auch nach übergreifenden spezifischen Trends oder Unterschieden von Entwicklungen und Strategien zu fragen.

Die Entwicklungsaufgaben, die von den Weiterbildungseinrichtungen problematisiert bzw. bereits als konkreter Veränderungsbedarf benannt und als Entwicklungsziel von Beratung beschrieben worden waren, erstreckten sich auf folgende Themen:

- Strukturentwicklungsbedarf zur Optimierung organisationalen Handelns, z. B. Optimierung des Wissensmanagements in der Organisation, Effektivierung von Entscheidungsprozessen, Transparenz von Entscheidungsstrukturen; Einführung und Flexibilisierung von Teamstrukturen, Personalentwicklung als organisationale Verpflichtung

- Struktur- und Kompetenzentwicklung zur Verbesserung der Prozesse der Angebotsentwicklung, z. B. Bedarfsklärungsprozesse optimieren (Veränderungen in den Nutzererwartungen wahrnehmen können, neue Nutzerbereiche erschließen, besser auf die spezifischen Bedürfnisse einer Nutzergruppe eingehen können), Aufbau einer Anbieterstruktur, Strukturentwicklung für die Kommunikation von Anbietern und Nutzern, Produktentwicklungsteams erproben
- Angebotsentwicklung, z. B. Entwicklung von Angeboten unter thematischen, methodischen, verwendungssituationsbezogenen und strukturellen Gesichtspunkten, Lehr- und Lernarrangements erproben, die Elemente selbstorganisierten Lernens enthalten
- Organisationskultureller Entwicklungsbedarf von Weiterbildungsorganisationen, z. B. innovationsförderliche Organisationskultur als Leitbild und Ziel formulieren und dabei bestehende Organisationskulturen als Ansatzpunkt nutzen, „Neue Lernkultur“ mit selbstorganisiertem Lernen verbreiten und verstetigen

An die wissenschaftliche Begleitung wurden auf der Basis der Programmatik von LiWE zwei zentrale Anforderungen formuliert: Zum einen sollten die wissenschaftlichen Begleiter bekanntes Wissen (Theorien, Erklärungsansätze) in den Veränderungsprozess über Diskurse mit den Beratern einbringen, sozialwissenschaftliche Instrumentarien und Methoden anbieten, fallbezogen den Entwicklungsverlauf vergleichen, den Beratern die Erkenntnisse zurückspiegeln und die Umsetzung der Vorhaben evaluieren. Aus der Prozessbegleitung und Analyse sollten fallbezogen neue Erkenntnisse für Praxisgestaltung und Wissenschaft abgeleitet werden. Zum anderen bestand die Gestaltungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung „im Aufbau eines Unterstützungs- und Reflexionssystems für das Beraternetzwerk, das der Förderung von selbstorganisierten Lernprozessen auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene dient“ (Schäffter u. a. 2005, S. 49).

Das Unterstützungssystem war als Ort gedacht, an dem sich innovative Organisationsberatung in einer Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten entwickeln lässt. Es wurde in Form sogenannter „Innovationsberatertreffen“ (zwei- bis dreitägige Arbeitstreffen) konstituiert, bei dem die Beteiligten überwiegend vergleichend unter einer thematischen Schwerpunktsetzung oder in Form von Fallarbeit diskutierten. Beteiligte waren Gestalter der internen Personal- und Organisationsentwicklung, Innovationsberater sowie die wissenschaftliche Begleitung.

Ergänzend fanden „Bilaterale Gespräche“ zwischen einer wissenschaftlichen Begleitung und dem oder den Beratern von Teilprojekten statt, die der Rekonstruktion und Reflexion des einzelnen Beratungsprozesses und der Klärung vertiefter Fragestellungen dienten, die sich aus den Spezifika der jeweiligen Prozesse ergeben hatten.

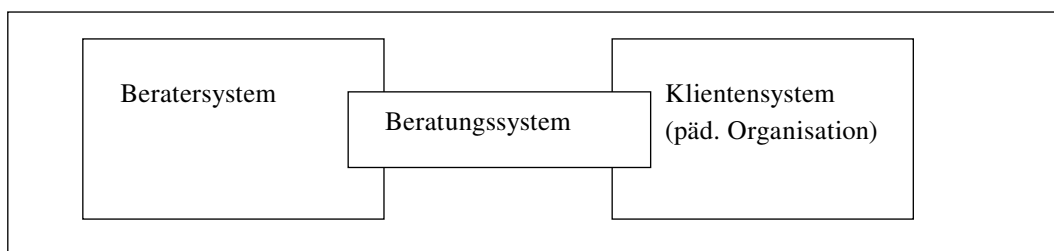
Als Ergebnis des gemeinsamen Prozesses mit den Innovationsberatern hatte sich am Ende des Verbundprojekts als Umsetzung eines Forschungsdesigns, das sich als Interventionsstrategie versteht, ein Unterstützungssystem herausgebildet, das sich als Zusammenspiel von

- Beratersystem,
- Klientensystem (pädagogische Organisation) und
- Beratungssystem (Verhältnis zwischen Beratersystem und Klientensystem)

beschreiben lässt¹ und als lernförderliches Arrangement dreier Teilsysteme konzeptionell zu sichern war (vgl. Schöffter 2004, Projektantrag Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung).

Abbildung 2

Unterstützungssystem im Verbundprojekt



(1) Das *Beratersystem* wird nicht mehr als Aggregat individueller Berater aufgefasst, sondern als funktionale (d. h. lernförderlich strukturierte) pädagogische Organisation konzipiert und realisiert:

- Auf einer horizontalen Ebene handelt es sich hierbei um ein kollegial integriertes Team von Beratern, die arbeitsteilig Aufgaben zu übernehmen vermögen und sich wechselseitig durch kollegiale Beratung bei der Kompetenzentwicklung unterstützen.
- Auf der vertikalen Ebene geht es um ein Zusammenspiel von Beratern und wissenschaftlicher Begleitung. Durch diese Unterstützungsstruktur wird ein Reflexions-Stufen-Modell institutionalisiert, in der die Differenz zwischen einer „Beobachtung erster Ordnung“ und einer sie reflektieren-

¹ Es wird in Anschluss an Scherf (2002) begrifflich unterschieden zwischen: Beratersystem als Kollegium der Einzelberater und ihrer erwachsenenpädagogischen Unterstützungsstruktur; Klientensystem ist die Weiterbildungseinrichtung als „pädagogische Organisation“ entsprechend einer konzeptionell zugrunde gelegten Organisationstheorie und Beratungssystem ist die je nach Beratungskonzeption pädagogisch gestaltete Beziehungsdynamik zwischen Beratersystem und Klientensystem.

den „Beobachtung zweiter Ordnung“ möglich wird. Es geht somit um die lernförderliche („pädagogische“) Organisation eines Beratersystems, das über eine selbstreflexive Struktur verfügt, mit der Praxiswissen expliziert werden kann, das Anforderungen an eine wissenschaftliche (Begleit-)Forschung genügt. Gleichzeitig wird hierdurch ein Modell reflexiver Handlungsforschung erprobt.

- (2) Das *Klientensystem* konstituiert sich aus einer konzeptionell zugrunde gelegten und im Zuge von Beratungsprozessen elaborierten pädagogischen Organisationstheorie. Die sich in Beratungsprozessen empirisch schärfende Theorie pädagogischer Organisation ist somit integraler Bestandteil des Beratungskonzepts und bestimmt den Ansatz der systemischen Intervention, ihren Fokus und ihren Verlauf. Das „Klientensystem“ als konzeptionelles Konstrukt pädagogischer Organisationsberatung steht somit in deutlicher Differenz zu den Mitarbeiter(inne)n als Aggregat von Einzelpersonen und ihren subjektiven Alltagstheorien in Bezug auf ihre Einrichtung.
- (3) Das *Beratungssystem* als konzeptionelle Verknüpfung der beiden Teilsysteme wird als pädagogisches Verhältnis konzipiert und in Arrangements reflexiven alltagsnahen Lernens realisiert. Es folgt konzeptionell einer in Entwicklung begriffenen Sozialtheorie des Lernens und bietet einerseits für die Bildungspraxis der Weiterbildungseinrichtung ein exemplarisches Modell für alltagsnahe Lernprozesse, die analog auf die Leistungsseite der Einrichtung zu übertragen wären. Andererseits ist das Beratungssystem auch Gegenstand einer reflexiven Lernforschung (Ansätze des „reflective practioners“) durch das Beratersystem auf der Ebene wissenschaftlicher Begleitforschung.

Pädagogische Organisationsberatung im Prozess der Professionalisierung enthält auf Seiten des Beratersystems somit in sich selbst bereits Strukturen und Prozesse von Organisationsentwicklung und realisiert Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung durch Selbstanwendung am eigenen Fall. Hierdurch verändert sich das strukturelle Verhältnis zwischen Klientensystem (Lerner) und Beratersystem (Lehrende) in radikaler Weise. Statt mit der Relation zwischen „Individuum und Organisation“ bekommen wir es nun im „Beratungssystem“ mit dem Verhältnis zwischen „Organisation und Organisation“ zu tun, die beide Strukturen des reflexiven Lernens ausgebildet haben und so in dieser Weise wechselseitig lernend aufeinander zu reagieren vermögen.

Bezogen auf die Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen ließen sich am Ende des Verbundprojekts folgende wesentliche Ergebnisse festhalten:

- Im Sinne intervenierender Forschung wurde ein Unterstützungssystem herausgebildet, das in der Verknüpfung von Forschen, Beraten, Gestalten eine

strukturelle Dienstleistung für den Wandel von Weiterbildungsorganisation bietet.

- Aus der Vielfalt der Veränderungsprozesse in den Teilprojekten wurden übergreifende Musterstrategien zur „Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ herausgearbeitet, und zwar für die Handlungsbereiche „Angebotsentwicklung“, „Personalentwicklung“, „Strukturentwicklung“, „Selbstorganisiertes Lernen und Lernkultur“, „Innovation“, „Beratung“, „Unterstützungssysteme“.
- Es wurden Kriterien für Innovationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen ermittelt (Handlungskompetenzen, Arbeitsaufgaben, Rollen).

1.5 Konkretisierung des Forschungsdesigns für das Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsentwicklung“

Im Verlauf des Verbundprojekts war deutlich geworden, dass es zukünftig einer stärkeren Akzentuierung auf die Fragen pädagogischer Organisation im gesellschaftlichen Wandel bedarf, um die Frage lerninfrastruktureller Neuerungen in den Mittelpunkt der Innovationsberatungen als auch der gemeinsamen Reflexionsprozesse im Unterstützungssystem stellen zu können.

In der Projektarchitektur des Verbundprojekts hatten die Weiterbildungseinrichtungen Entwicklungsvorhaben generiert, die mit den Themen einer veränderten Lernkultur zu tun hatten, letztlich aber sehr unterschiedlicher Art waren (z. B. Personal- bzw. Organisationsentwicklung, selbstorganisiertes Lernen und neue Lernkultur, Angebotsentwicklung). Die daraus hervorgegangenen Prozesse der Organisationsentwicklung konnten zwar im Rahmen des Verbundprojekts als unterschiedliche „Strategien zur Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen“ herausgearbeitet werden, strukturell waren sie jedoch weiterhin auf der Ebene von Einzelstrategien der Weiterbildungseinrichtungen einzuordnen. Bereichsübergreifende Strukturen institutionellen Wandels konnten so nicht in den Blick kommen.

Hinzu kam die Unterschiedlichkeit der Beratungsstrategien bzw. -verfahren, die in erster Linie von den jeweiligen Ausbildungen der Berater geprägt waren. Dadurch war es schwierig, ein gemeinsames Verständnis von pädagogischer Organisation und Organisationsentwicklung als kooperativ-geteilten Reflexionshintergrund einzunehmen. Dies brachte die Gefahr mit sich, dass spezifische Fragen pädagogischer Organisationsentwicklung in der Vielfalt möglicher Deutungen nicht mehr greifbar und bearbeitbar sind.

Die Gestaltungsaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung hatten sich vor allem auf die Bereitstellung eines Reflexionsrahmens für die einzelnen Entwicklungsprozesse aus den Teilprojekten und auf die Konstituierung des Unterstützungssystems erstreckt. Allein aus der Begleitung der Teilprozesse heraus war es aber nicht möglich, auf einrichtungsübergreifende Perspektiven von Strukturinnovation (wie z. B. regionaler Wandel) zu kommen und die Einzelentwicklungen vor diesem Hintergrund zu reflektieren und auszubauen.

Diese Erfahrungen waren Anlass, das Forschungsdesign für das anschließende Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsentwicklung“ (2005-2006) gezielt auf die Fragen pädagogischer Organisationsentwicklung im Sinne eines einrichtungsübergreifenden Strukturwandels auszurichten und die Konstituierung des Unterstützungssystems dahingehend zu verändern.

Indem die wissenschaftliche Begleitung stärker in die Verantwortung für die innere Ausgestaltung des Unterstützungssystems ging, erweiterte sie ihre bisher vorwiegend reflexive auf eine koproduktiv-mitgestaltende Rolle. Leitend wurde die Intention, in dem Unterstützungssystem ein Verständnis pädagogischer Organisation zur Verfügung zu stellen, das eine einrichtungsübergreifende strukturelle Perspektive auf lerninfrastrukturelle Neuerungen eröffnen kann. Dieses Verständnis sollte zugleich eine gemeinsame handlungsorientierende Basis für die Initiierung und Gestaltung reflexiver Beratungsprozesse bieten, in denen Weiterbildungseinrichtungen ihre organisationalen und strukturellen Voraussetzungen für innovative Angebotsentwicklungen klären können. Die so vorgesehene inhaltliche Rahmung und Konzentration hatte die Funktion, eine aus den verschiedenen Rollen (wissenschaftliche Begleitung, Innovationsberater) geteilte Perspektive zur Frage von Strukturinnovationen in der Angebotsentwicklung einnehmen zu können.

Die Projektarchitektur wurde deshalb folgendermaßen verändert:

- Die *kooperative Arbeitsebene* wurde in ihrer konzeptionellen Bedeutung für die Veränderungsprozesse aufgewertet. Es wurden Berater (bzw. Akteure aus der Weiterbildungspraxis, die beratend tätig werden wollen) für das Projekt angesprochen bzw. aufgenommen, die nicht nur Unterstützung für Einzelberatungsvorhaben suchten, sondern sich darauf einlassen konnten, ihre Beratungs-Kompetenzen in einem *kooperativen Netzwerk pädagogischer Organisationsberatung* zu entwickeln und auszubauen.
- Das Unterstützungsangebot wurde auf solche Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen zugespißt, die sich auf Fragen der „*Angebotsentwicklung*“ beziehen. Zudem sollte der Beratungsprozess auf die Analyse der Ausgangslage konzentriert werden.
- Der *Interventionscharakter des Unterstützungssystems* wurde gestärkt, indem im Kompetenznetzwerk inhaltlich und methodisch Voraussetzungen

geschaffen wurden, damit die Berater Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen nicht nur aus deren unmittelbarer Problemsicht, sondern auch von einem theoriegeleiteten Verständnis pädagogischer Organisationsentwicklung her wahrnehmen und unterstützen können.

In der Umsetzung des Gestaltungsprojekts wurde das Unterstützungssystem konstituiert, indem das Angebot für die Teilnahme an einem „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ einem breiten Kreis von Akteuren in der Weiterbildungspraxis bekannt gemacht wurde. Nach einem Prozess wechselseitiger Zielklärung bildete sich schließlich für die Teilnahme an dem Kompetenznetzwerk eine verbindliche Gruppe von 15 Akteuren, die einschlägige Erfahrungen aus der erwachsenenpädagogischen Praxis mitbrachten und ihre Beratungskompetenzen auf dem Feld pädagogischer Organisationsberatung erweitern wollten. Der Kontakt zu den Weiterbildungseinrichtungen kam über das Angebot der Akteure zustande, mit ihnen einen Beratungsprozess (Analysephase) zur Klärung von Fragen innovativer Angebotsentwicklung durchzuführen.

1.6 Forschen, Beraten, Gestalten als integratives Konzept pädagogischer Organisationsforschung und -entwicklung

Bezogen auf den Gesamtrahmen einer bildungspolitisch offenen, d. h. zielgenerierenden Programmatik kann man sagen, dass in den beiden Projekten eine spezifische Variante von Handlungs- und Praxisforschung herausgebildet wird, die auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Lernkontexten die Funktion eines „reflexiven Mechanismus“ (Schäffter 2001, S. 15) für innovative Weiterbildungspraxis übernehmen kann (Prenzel 2003, Heiner 1998, Gunz 1986).

Geht man noch einmal auf Distanz zu dem geschilderten, im Rahmen der intermediären Projekte herausgebildeten Forschungsdesign, so lässt sich hier eine spezifische forschungskonzeptionelle Herausforderung kennzeichnen:

Pädagogische Organisationsforschung kommt in diesen Projekten in die besondere Funktion, die *Prozesse des institutionellen Wandels von Weiterbildungseinrichtungen aus einer Binnenperspektive mitzuvollziehen* und ihren Gegenstand – den institutionellen Wandel von Weiterbildungseinrichtungen – über die internen Deutungen der an den Systemveränderungen beteiligten Akteuren praxisorientiert und tätigkeitsfeldbezogenen zu konstituieren. Darüber hinaus gilt es, die im Prozess gewonnenen Erkenntnisse zu nutzen, um Gestaltungsfragen aufzuschließen und sie daraufhin anzuwenden.

Der Vorteil ist, dass über diesen speziellen Forschungszugang *pädagogische Organisationsentwicklung als ein Prozess fassbar werden* kann, in dem selbstreflexive Institutionsanalyse zu einem strukturellen Bestandteil des systemischen Veränderungs- und Konstitutionsprozesses wird. Sie kann als ein in Entwicklung begriffener Forschungsgegenstand beobachtet werden, den es auf einer weiteren Ebene sozialwissenschaftlicher Theoriebildung zu fassen gilt.

Pädagogische Organisationsforschung kann auf die Weise *eine doppelte Relevanz* entfalten: als interne Reflexionsinstanz des Weiterbildungssystems und als konstitutiver Bestandteil von Prozessen der Systementwicklung (Schäffter 2001).

Hervorzuheben ist, dass für eine Forschung, die sich in der Funktion reflexiver, systemischer Selbststeuerung versteht, eine Kombination von Forschung, Beraten und Gestaltung relevant wird, die in ihren theoretischen und methodischen Designs über traditionelle Arbeits- und Organisationsformen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation hinausgeht. Vielmehr ist dafür (im Rahmen des beschriebenen Unterstützungssystems bzw. Forschungsdesigns) eine Forschungspraxis zu entwickeln, in dem sich der Forschungsgegenstand in einem gemeinsamen Prozess konkretisieren kann.

Eine solche Forschungspraxis beginnt bei der Konstituierung einer gemeinsamen Praxis zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den Akteuren und umfasst die Organisation wie Strukturierung von Prozessen koproduktiver Wissensgenerierung, was die Umsetzung der Erkenntnisse in die Veränderungsprozesse mit einschließt.

Dabei geht es in der pädagogischen Organisationsforschung insbesondere darum, durch die integrative Verknüpfung von Forschen – Beraten – Gestalten einen koproduktiven und reflexiven Lern- und Forschungsprozess zu organisieren,

- in dem der institutionelle Wandel von Weiterbildung von unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Wirkungsbereichen her erschlossen und aufeinander bezogen werden kann (systemisch-strukturelles Gegenstandsverständnis),
- in dem über reflexive Verfahren interne Deutungen der Akteure aus dem Feld mit einem theoriegeleiteten Verständnis pädagogischer Organisation zu einer gemeinsamen Wissenserschließung verschränkt werden können (systemisch-strukturelles Vorgehen) und
- durch den Interventionen in den Weiterbildungseinrichtungen im Sinne von selbstreflexiven Klärungsprozessen angeregt und unterstützt werden, um Entwicklungsoptionen des Wandels von Weiterbildungsorganisation zu erschließen (pädagogische Organisationsentwicklung).

Wie und woraufhin dieser koproductive und reflexive Lern- und Forschungsprozess zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den Akteuren (Innovationsberatern) ausgestaltet werden kann, wird im folgenden Kapitel geschildert.

2 Die Didaktik koproductiver Forschung

Die in Kapitel 1 beschriebene komplexe Interventionsstrategie, die aus einer Binnenperspektive institutionellen Wandel erschließen und unterstützen will, fußt auf einem Konzept wissenschaftlicher Begleitung, das im Arbeitszusammenhang „Pädagogischer Organisationsberatung und Forschung“ an der Humboldt-Universität auf der Grundlage institutionstheoretischer Arbeiten Ortfried Schäffters (Schäffter 1997, 2001, 2003) entwickelt wurde. Es sieht den Aufbau einer kooperativen Struktur zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Akteuren im erwachsenenpädagogischen Feld vor. Durch die praxisfeldübergreifende Zusammenarbeit von Akteuren aus Wissenschaft und Weiterbildung soll ein Arbeitsraum geschaffen werden, in dem gemeinsam Einsichten und Vorstellungen über den Wandel von Weiterbildung und sich daraus ableitende Entwicklungsschritte zur Veränderung von Weiterbildungsorganisation generiert werden können. Der Arbeitsraum, der eine geteilte Praxis von Wissenschaftler(inne)n und Akteuren aus dem Feld ermöglicht, wird als „trading zone“ (Joerges/Potthast 2002, S. 3 mit Bezug auf Galison 1997) gekennzeichnet, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Form der Institutionalisierung handelt, die zwischen den beiden Relevanzbereichen vermittelt. Es sind eigenständige „Zwischenräume“, die weder einseitig aus einer wissenschaftsorientierten noch aus einer akteursbezogenen Perspektive zu fassen sind. In ihnen können wissenschaftliche, analytisch komplexe Deutungsrahmen und darin enthaltenes Hintergrundwissen auf implizite Alltagstheorien und Erfahrungen treffen und dadurch die jeweils andere Deutungsstruktur „kontextualisieren“. Es entstehen spezifische Formen der Generierung neuer Einsichten, indem die differenten Deutungen als auch die sich qualitativ unterscheidende Struktur wissenschaftlichen und alltagstheoretischen Wissens wechselseitig beeinflusst und produktiv wird. Solche Orte der Koproduktion von Erkenntnis in den Wandel von Weiterbildung zeichnen sich durch eine „experimentelle Praxis“ aus (Heidenreich 2002, S. 9, der die Wissensgesellschaft als eine Gesellschaft der Selbstexperimentation bezeichnet), in der sowohl Selektions-, Distanzierungs- als auch Transformationsprozesse stattfinden können, die zum einen wissenschaftlichen und feldbezogenen und zum anderen handlungswirksamen und entscheidungsrelevanten, d. h. fallbezogenen Erkenntnisgewinn erbringen können. In diesem Sinne lässt sich von einem kooperativen Prozess gegenseitiger Beeinflussung und gemeinsamen Lernens zwischen Wissenschaft und Praxis sprechen, der hier erprobt wird und kontextspezifische institutionelle Varianten einer gemeinsamen Praxis ausgestaltet (Fricke 2003).

In den Forschungs- und Gestaltungsprojekten der wissenschaftlichen Begleitung durch die Humboldt-Universität im Programmbereich LiWE sind die beteiligten Akteure Innovationsberater(innen), die Reflexions- und Entwicklungsprozesse in Weiterbildungsorganisationen begleiten und unterstützen wollen. Die Innovationsberater(innen) haben den Auftrag, ausgewählte Weiterbildungseinrichtungen bei Prozessen der Organisationsentwicklung zu unterstützen, um die Innovationsfähigkeit der Einrichtungen im Zuge gesellschaftlichen Strukturwandels zu erhöhen. Dazu ist es notwendig, Einsichten in das Verständnis pädagogischer Organisation, insbesondere mit Blick auf den Funktionswandel und die neu zu gestaltende Praxis pädagogischer Dienstleistung zu gewinnen und die damit notwendig werden- den strukturellen Innovationen zu erkennen und aufzubauen.

Es wird darüber diskutiert, wie vor dem Hintergrund des bisherigen Prozesses der Institutionalisierung

- Weiterbildungsorganisationen zukünftig ihre Funktion als Unterstützer erfahrungs- und praxisnahen Lernens verstehen und ausgestalten können und welche strukturellen Innovationsbedarfe daraus abgeleitet werden können und
- wie sich eine Praxis organisationalen Wandels unter sich weiter ausdifferenzierenden, komplexer werdenden und nur aus der Binnensicht zu rekonstruierenden Einflussgrößen und Relevanzen in einer produktiven und nachhaltigen Weise gestalten lässt.

Die gegenstandserschließende, erkenntnisfördernde und strukturbildende Qualität der geteilten Praxis kommt in der begrifflichen Verknüpfung von Beratung, Forschung und Gestaltung zum Ausdruck. Die Praxisgemeinschaft

- erfüllt eine beratende Funktion, indem sie Orientierungs- und Gestaltungsbedarf der Praxis aktiv aufgreift und hierfür einen erschließenden Zugang zu ihrem Gegenstand sucht. Sie geht davon aus, dass das, was in der Weiterbildung klärungs- und entwicklungsbedürftig ist, nicht unmittelbar als zu beschreibendes Phänomen zugänglich ist, sondern in einem gemeinsamen Suchprozess erschlossen werden muss.
- übernimmt eine forschende Funktion, indem sie durch Formen der koproductiven Kontextualisierung von Wissensstrukturen (wissenschaftstheoretische Deutungsmuster kontextualisieren Alltagstheorien und umgekehrt) Transformationsprozesse auslöst, die sowohl zu unmittelbar handlungsbezogenen neuen Erkenntnissen und Einschätzungen führen als auch in feldbezogenen und theoriegenerierenden Erkenntnissen münden.
- hat eine gestaltende Funktion, indem sie einen Interventionsrahmen zur Unterstützung von Weiterbildung im Strukturwandel herausbildet, der als strukturelle Innovation ein Modell für eine innovative pädagogische Praxis der Koproductio n darstellt.

Forschung in einer kooperativen Praxisgemeinschaft heißt daher nicht, dass die wissenschaftliche Begleitung aus einer Außenposition Akteure bei der Reflexion und Gestaltung von Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen beforstet. Vielmehr geht es darum, dass in einem gemeinsam gestalteten Reflexionsprozess über die aktuellen Herausforderungen und die anstehenden Veränderungserfordernisse Erkenntnisse generiert werden, die einerseits praxisrelevant, d. h. handlungswirksam werden können und die darüber hinaus die Grundlage für fallbezogene als auch fallübergreifende Einsichten in eine Praxis der Organisationsentwicklung von Weiterbildung bieten und somit weiterführende Einsichten entstehen, die sich zur Deutung erwachsenpädagogischer Praxis und zur Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen nutzen lassen.

2.1 Die Didaktik koproduktiver Prozesse

Im Zentrum des kooperativen Forschungsprozesses steht die Anforderung, unterschiedliche Sinnsysteme miteinander anschlussfähig werden zu lassen. Damit wechselseitig Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Deutungen möglich wird, wird sowohl der Prozess des Aufschließens von Praxiswissen, der Einführung und Nutzung von heuristischen Modellen als interpretative Hilfen als auch die koproduktive Generierung neuer Deutungshorizonte didaktisiert. Die Didaktisierung nimmt somit Einfluss auf systematisierte wie auf handlungsleitende Wissensstrukturen, damit in der Folge durch die Verschränkung koproduktiv neues Wissen entstehen kann. Von der wissenschaftlichen Begleitung wird für die selbst-reflexiven Prozesse eine didaktische Konzeption entwickelt, bei der gruppenbezogene, prozessstrukturierende und verlaufssteuernde didaktisch-methodische Gestaltungselemente mit dem Ziel kombiniert werden, Ausdeutungsprozesse zu initiieren, indem in spezifischer Weise Praxiswissen erschlossen und ausgewähltes theoriegeleitetes Wissen als strukturierende und perspektivenerweiternde Reflexionshilfe genutzt wird.

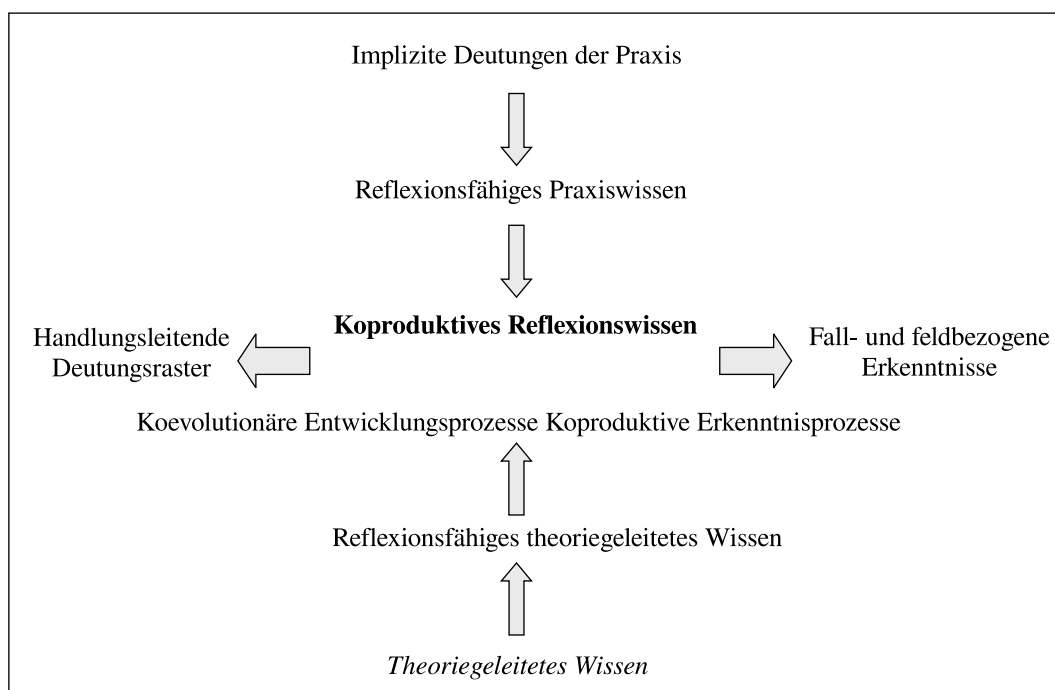
Dieses Vorgehen folgt der Annahme, dass jedem Handeln in der Praxis Alltagstheorien zugrunde liegen, die, um Einfluss auf das Handeln zu gewinnen, zugänglich gemacht werden und als explizites Wissen zur Verfügung stehen müssen. Diese impliziten Alltagstheorien enthalten Begrenzungen, die sich darin zeigen, dass die Praxis an wahrnehmbare Grenzen stößt und erwartete positive Resultate des Handelns so nicht mehr eintreffen oder Anforderungen entstehen, die mit den vorhandenen Deutungsrastern nicht verstehbar und folglich nicht lösbar sind. Für das Verständnis und den Zugang zu bestehenden Deutungsrastern in der Praxis werden daher heuristische Modelle pädagogischer Organisation eingeführt, mit deren Hilfe diese erschlossen und eingeordnet und ggf. in ihren Begrenzungen erkennbar werden. Darüber hinaus können sie Deutungshorizonte erweitern und

verschieben, so dass neue Perspektiven sichtbar und alternative Gestaltungsoptionen für die Praxis erkennbar werden.

In Abbildung 3 sind die verschiedenen Ebenen des gemeinsamen Deutungsprozesses in koproduktiven Prozessen dargestellt.

Abbildung 3

Generierung von koproduktivem Reflexionswissen



Die Explizierung, die Distanznahme und die Verschränkung von Wissensstrukturen

Ausgehend von den impliziten Deutungsrastern der Praxis wird eine didaktische Konzeption der Wissenserschließung entwickelt, die es ermöglicht, diese zu explizieren, sich davon zu distanzieren und durch Verschränkung mit sich unterscheidenden Wissensstrukturen diese neu zu konstruieren, damit durch veränderte Wahrnehmung Handlungsanforderungen und -alternativen neu denkbar werden (Weber 2005).

Die Explizierung von Praxiswissen

Professionelles Deuten eines Falles aktiviert und reaktiviert Professionswissen, das in medial aufbereiteten Handlungs- und Entscheidungssituationen explizit oder implizit enthalten ist. (Schrader/Hartz 2003, S. 150) Wird ein Zugang zu ei-

nem impliziten Selbstaussdruck der Praxis unterstützt, dann bedeutet Explizierung, dass dieses implizite Wissen formuliert werden kann. Das im Handeln gebundene Wissen, das beispielsweise über eine professionelle Sozialisation im erwachsenenpädagogischen Feld entsteht, wird zur Sprache gebracht.

Auf der Ebene der akteurzentrierten Selbstbeschreibung heißt Explizierung Reformulierung. Es wird etwas in den Begriffen wiedergegeben, über die man bereits verfügt. Man beschreibt eine Situation, die man beispielsweise typisch für das Handeln in meiner Einrichtung findet oder eine Praxis, die in der eigenen Organisation üblich ist (beispielsweise „Evaluation von Seminaren findet immer in Form von Teilnehmerfragebögen am Ende der Veranstaltung statt.“).

Die Didaktik der Distanznahme

Für die Lernprozesse ist es von besonderer Bedeutung, eine distanzierte Perspektive auf die eigene Wahrnehmung zu erhalten. Dies wird hier mit dem Begriff der Distanznahme zum Ausdruck gebracht. Für eine Didaktik der Wissenserschließung und der Neukonstruktion von Wissen stellt die Distanznahme einen wesentlichen Schritt im Lernprozess dar. Im Folgenden werden drei Varianten der Distanznahme zu dem im Prozess explizierten Wissen beschrieben:

Distanznahme durch Begriffsbildung: Distanznahme geschieht dann in Form von Begriffsbildung, wenn die Akteure ihre Praxis beschreiben, denn dann sind sie darauf angewiesen, sie „auf den Begriff zu bringen“. Diese Begriffe können zur Diskussion gestellt werden. Beispielsweise die Beschreibung des Angebots einer Weiterbildungseinrichtung: Wir sprechen von Angeboten, manche sagen Produkte, andere Lerndienstleistungen usw. Durch die Formulierung wird Distanznahme möglich und man kann reflektieren, warum man den einen oder anderen Begriff für die Praxis wählt.

Distanznahme durch Feedback: Distanzierung zum eigenen Wissen wird unterstützt durch Feedback. Die wissenschaftliche Begleitung oder die anderen beteiligten Akteure geben wieder, was sie verstehen oder wahrnehmen. Beispiel: „Ich verstehe, dass in Ihrer Einrichtung mit diesen Teilnehmern in dieser Art der Veranstaltung Evaluation in dieser Form geschieht. Das finde ich interessant, da in meiner Einrichtung etwas ganz anderes praktiziert wird.“ Durch den Zusammenschluss der Beraterkolleg(inn)en aus verschiedenen erwachsenenpädagogischen Wirkungsfeldern können sich die Beteiligten Interpretationen, Deutungen oder Dispositionen erschließen, ihr Wissen miteinander verschränken, Vergleiche durchführen, andere Sichtweisen, Strukturen, Handlungsmöglichkeiten oder Modelle für die Gestaltung neuer Formen der Angebotsentwicklung kennenlernen. Die erwachsenenpädagogischen Analyseinstrumente ermöglichen für den Kreis der

Berater(innen) und Forscher(innen) Perspektivwechsel und Perspektivverschränkung. Dadurch finden Wissenschaftler(innen), Berater(innen) und Weiterbildungseinrichtungen Räume, in denen sie aus ihren eigenen Begriffsrahmen heraustreten, ihre Theorien, Muster und Strategien über pädagogische Praxis hinterfragen und neue Perspektiven, Sichtweisen und somit Erkenntnisse über pädagogische Strukturen und Handlungsalternativen erlangen können. Es geht darum, die Wahrnehmungsfähigkeit zu vergrößern, Relevanzen im Pädagogischen Feld aufzuspüren und zu erkennen, wie sie wirksam werden. Die Erfahrungen und das Wissen der Beteiligten sind als Ressource zu aktivieren, um die Fähigkeit zu stärken, reflexive Prozesse zur Erschließung von Entwicklungspotenzialen eigenständig durchführen zu können. Somit wird Forschen zum gemeinsamen Erkenntnisprozess auf dessen Grundlage Lernen ermöglicht wird.

Distanznahme durch Modelle: Die Theorien und Modelle über pädagogische Organisation stehen als Vergleich, Vergewisserung und Interventionsmöglichkeit der pädagogischen Praxis zur Verfügung. Sie erklären Erwachsenenbildung in ihren komplexen Zusammenhängen. Sie ermöglichen, dass einzelne Ausschnitte in ihren Wirkungszusammenhängen verstehbar und durch strategische Organisationsentwicklung auch beeinflussbar werden. Die wissenschaftliche Begleitung stellt ein Konzept pädagogischer Organisation als Deutungsangebot zur Verfügung. Hierbei handelt es sich um eine systemtheoretisch fundierte Konzeption pädagogischer Organisation, die auf die systemischen Ebenen der Konstitution, der Reflexion, der Leistung und der Funktion einer Organisation Bezug nimmt. Das Konzept der pädagogischen Organisationsberatung liefert eine pädagogische Organisationstheorie als systemische Interventionsmöglichkeit, die es den Beteiligten ermöglicht, Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit zu erfassen und darauf aufbauend beratend Organisationsentwicklungsprozesse zu begleiten.

Theoretisch liegt dem ein systemisches Verständnis von Weiterbildungsorganisation zugrunde, in dem die Einzelpositionen und deren Tätigkeitsmerkmale nicht als solche einen spezifisch pädagogischen Charakter haben, sondern erst in ihrem Zusammenspiel eine pädagogische Funktion erfüllen (Schäffter 2001, S. 117 f.). Nicht einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch“ zu bezeichnen, sondern „*Weiterbildungsorganisation*“ in ihrem funktionalen Zusammenspiel erfüllt – sofern es ihr gelingt – eine pädagogische Funktion. Die Institutionalisierung organisierten Lernens wird damit als komplexe Prozessstruktur auf mehreren „didaktischen Handlungsebenen“ identifizierbar und als empirisch fassbare Relevanzstruktur als Sinnkontext „Weiterbildung“ von anderen „nicht-pädagogischen“ Relevanzen abgrenzbar.

Das der Interpretation zugrunde gelegte Kriterienraster zur Ausdeutung von Prozessen der Organisationsentwicklung basiert auf einem systemtheoretischen Ana-

lyseschema von TALCOTT PARSONS (LIGA-bzw. AGIL-Schema), mit dem unterschiedliche Systemreferenzen einer gesonderten Behandlung unterzogen wurden, und folgt einem systemtheoretischen Ordnungsschema. (Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003)

- Die Ebene der *Konstitution* beschreibt das Verhältnis des organisationalen Systems zu den Bedingungen seiner Möglichkeit, d. h. die strukturellen Voraussetzungen und Entstehungsbedingungen der Einrichtung und ihre Konsequenzen für Organisationsentwicklung.
- *Leistung* beschreibt das Verhältnis des Systems zu anderen Systemen in der Umwelt. Unter Leistung werden die wechselseitigen Bedingungen der Realisierung zwischen Dienstleistern und Nutzern betrachtet und das darauf gründende spezifische Leistungsprofil einer Einrichtung.
- *Funktion* beschreibt das Verhältnis des Systems zu dem es übergreifenden „Gesamtsystem“. Hierbei kommt die Funktion der Organisation für ausgewählte Wirkungsbereiche zum Tragen.
- Die Dimension *Reflexion* beschreibt das Verhältnis des Systems zu sich selbst und seinen eigenen Prozessen (Selbstthematisierung, interne Integration, Schnittstellenprobleme als Anlässe und Begrenzungen für Organisationsentwicklung).

Durch das Raster lassen sich organisationale Realitäten fassen und es werden mehrere Zugänge zum Verständnis einer Organisation möglich. Eine Weiterbildungseinrichtung lässt sich aus der Perspektive ihrer Konstitutionsbedingungen, ihrem Leistungsprofil, ihrer Funktionsbestimmung und ihrem Integrationsprofil her beschreiben und verstehen. Dieser Zugang stellt in der Regel für die Akteure bereits eine neue Sichtweise dar, da er sich von einem populären Verständnis einer Organisation unterscheidet, das sich häufig auf ein Konzept von Organisation als einem sozio-technischen System beschränkt. Demgegenüber wird hier ein Konzept von Organisation als eine in der Lebenswelt und im ordnungspolitischen Raum fundierte Struktur vorgestellt, die aus diesem Strukturzusammenhang heraus ein spezifisches Strukturierungs- und Leistungsprofil herausbildet. Mit diesem Konzept wird Organisation als Beziehungsgefüge bestimmbar, in dem organisationsspezifische Varianten von Abhängigkeitsverhältnissen zwischen lebensweltlicher Fundierung, ordnungspolitischem Rahmen, Binnenstruktur und Leistungsprofil rekonstruiert werden können. Je mehr von diesen Dimensionen miteinander kombiniert werden, desto differenzierter, aber auch komplexer wird die Wahrnehmung der Organisation. Dabei wird deutlich, dass organisationale Realität ein Wirkungsgeflecht unterschiedlicher Bedingungsfaktoren darstellt, die ausdeutungsbedürftig sind und die sich wechselseitig beeinflussen. So können beispielsweise die Dienstleistung in ihrem Verhältnis zur Funktion bestimmt oder aber aus dem Dienstleistungsprofil Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Funktion gezogen werden.

Die Didaktik der Verschränkung von Sinnhorizonten

Es verschränken sich auf dieser Ebene verschiedene Formen von expliziten Wissensstrukturen, die sich wechselseitig Resonanz bieten, damit Praxis erschließen und Wissen verändern und erweitern helfen.

Verschränkung bedeutet hier, dass das akteursbezogene und mit den Akteuren generierte Professionswissen mit vorhandenem grundlagentheoretischen Wissen verschränkt wird. Wenn man eine bestimmte Kategorie bildet, ist sie in der Regel theoriegeleitet bzw. man überprüft, welche theoretischen Konzepte bereits existieren und bezieht sie in seine Strukturanalyse mit ein.

Auf der Ebene der theoretisch reflektierenden Strukturanalyse besteht der Prozess der Explizierung in Form von Kategorienbildung. Man expliziert die im Prozess gewonnenen Aussagen und Einsichten, indem man sie in Kategorien zusammenfasst und damit eine Ordnung zuweist. Diese Form der Explizierung bringt Einsichten, indem man Aussagen verdichtet und zusammenfasst.

3 „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“

Im letzten Kapitel möchten wir exemplarisch darstellen, wie im Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ eine soziale, koproductive Praxis konstituiert und gestaltet wird, in der intervenierende, reflexive und interpretative Vorgänge auf verschiedenen Arbeits- und Strukturebenen aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden können.

Weiterhin möchten wir am Beispiel von Fallarbeit zeigen, wie wir als Teil dieser sozialen, koproductiven Praxis organisationsbezogenes Wissen durch Praktiken der Explikation, der Distanznahme und Verschränkung erschließen.

Im „*Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung*“ verstehen wir Wissenschaftler(innen) uns als Teil von Veränderungsprozessen in der Weiterbildung. Wir gehen davon aus, dass die Dimensionen und Ziele von Weiterbildung im Wandel erst im Veränderungsprozess bestimmbar werden. Erkenntnisse sind nicht das Produkt der Beobachtung des Feldes durch die Wissenschaft, sondern Produkte der Selbstbeobachtung und -interpretation, die in gemeinsamen Lernprozessen über reflexive Selbstaufklärung und Systemreflexion möglich wird. Das im Netzwerk zu realisierende Forschungskonzept unterscheidet sich somit von traditionellen Forschungsansätzen durch eine reflexive, koproductive und lernförder-

liche Forschungsstruktur, in der Wissenschaftler(innen) und Praktiker(innen) in gemeinsam zu gestaltenden Lernprozessen Wissen aus der Praxis generieren.

Für diese Forschungsprozesse müssen wir allerdings erst mit den Akteuren aus der Weiterbildungspraxis eine koproduktive Praxis konstituieren und Wege finden, wie das Wissen der Wissenschaftler(innen) und Praktiker(innen) so aneinander anschlussfähig werden kann, dass Informationen ausgetauscht, gewonnen, verschränkt und verarbeitet werden können, mit denen die Themen des Wandels von Weiterbildungsorganisation praxisbezogen aufschließbar werden.

Mit dem „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“ wird somit ein koproduktiver und reflexiver Lern- und Forschungsprozess in der Verbindung von „Forschen – Beraten – Gestalten“ umgesetzt, in dem

- die Intervention ins pädagogische Feld,
- die Erforschung/das Aufschließen des Gegenstandes (Wandel von Weiterbildungsorganisationen),
- die Gestaltung reflexiver Klärungsprozesse

als integrale Bestandteile des Forschungsprozesses zusammengeführt werden.

Dafür entwickeln und gestalten wir ein Unterstützungssystem, in dem Pädagogische Organisationsentwicklung in einem kooperativen Netzwerk zum Gegenstand gemeinsamen reflexiven Lernens und Forschens wird (Scherf 2002). Konkret geht es um den Aufbau einer pädagogischen Praxis und die Schaffung der strukturellen Voraussetzungen, die es ermöglichen, dass sich die verschiedenen Akteure im Modus der reflexiven Selbstaufklärung und der Systemreflexion im Rahmen eines Unterstützungssystems zueinander in Beziehung setzen können.

Die folgende Darstellung soll verdeutlichen, wie der Anspruch der Verknüpfung von Forschung und Veränderungspraxis durch die Konstitution eines intermediären Arbeitszusammenhangs erreicht wird und wie die Didaktik reflexiver Forschung in diesem Rahmen auf der Ebene von Fallarbeit zum Ausdruck kommt.

3.1 Das „Kompetenznetzwerk pädagogischer Organisationsberatung“ als strukturelle Dimension der pädagogischen Organisationsforschung

Die Forschungspraxis zwischen Wissenschaftler(inne)n, Innovationsberater(inne)n und Weiterbildungseinrichtungen vollzieht sich in Suchprozessen, in denen die

gemeinsame Informationsgewinnung und -verarbeitung Voraussetzung der Erkenntnisgewinnung ist. Dies braucht eine gemeinsame Praxis der Explikation, Verschränkung und Erweiterung von Deutungshorizonten, wie sie in Kapitel 2 als Prozesse der koproduktiven Wissensgenerierung beschrieben wurden.

Diese gemeinsame Praxis wird in unterschiedlichen Konstellationen und auf verschiedenen Ebenen hergestellt.

Durch die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen wird ein zirkulärer Prozess der *Informationsgewinnung und -verarbeitung* hergestellt. Die Themen und Fragen, die aus der Herausforderung eines Wandels der Lernkulturen entstehen oder daraus zu Tage treten, werden über die verschiedenen Ebenen unter anderem durch Spiegelungsphänomene sichtbar gemacht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Merkmale eines Systems nicht nur auf einer Ebene zum Ausdruck kommen, sondern sich auf den anderen Ebenen des Systems widerspiegeln. Dahinter steht die Annahme und Beobachtung, dass zwischen den Ebenen wechselseitig voneinander Informationen wahrgenommen und auf der jeweilig aktuellen Bezugsebene abgebildet werden. Diese Spiegelungen können methodisch als produktive Störungen genutzt werden und lassen Schlüsse über Strukturen und Prozesse auf anderen Ebenen zu. (vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke 1997, S. 121)

Das Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ setzt sich aus mehreren Arbeitsebenen zusammen, auf denen unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen integriert und füreinander anschlussfähig gemacht werden. Hierfür werden unterschiedliche Reflexionsebenen aufgebaut und miteinander verknüpft, die auch untereinander durch Reflexionsschleifen verbunden sind, so dass wissenschaftlich-systematisiertes Wissen auf praxisvermitteltes Alltags- und Erfahrungswissen treffen kann, um sich in einem koproduktiven Prozess gegenseitig zu beeinflussen.

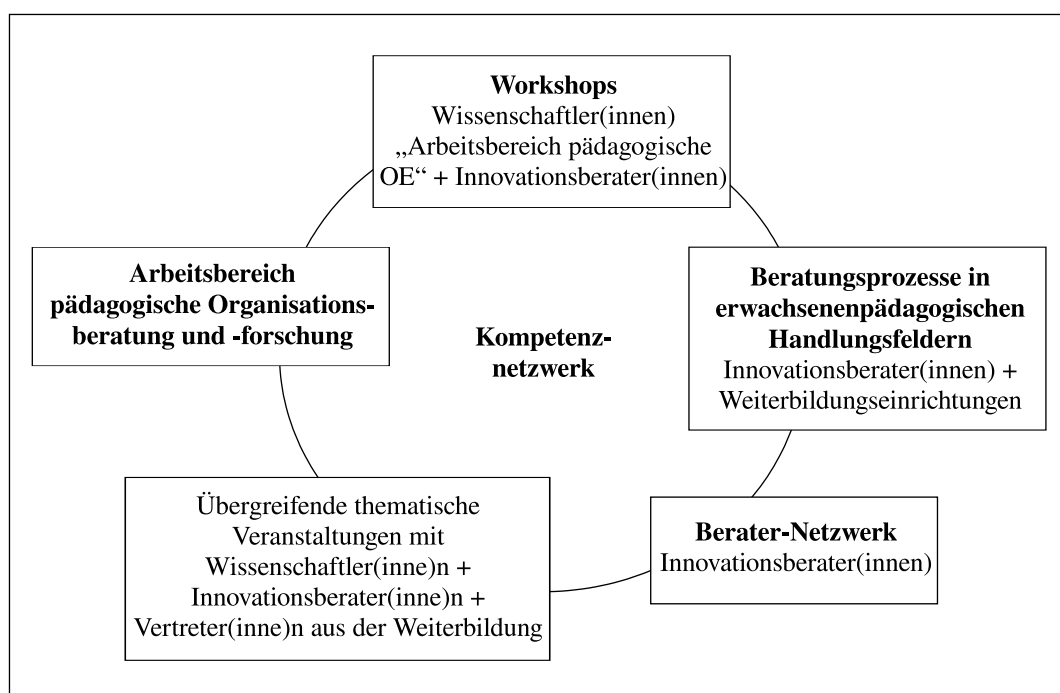
Die in Abbildung 4 dargestellten Ebenen sollen nun kurz beschrieben werden, bevor im Anschluss die jeweilige reflexive Praxis genauer erläutert wird:

- Im „Arbeitsbereich pädagogische Organisationsberatung und -forschung“ trifft sich das Team der Wissenschaftler(innen) für die Planung, Organisation und Gestaltung des Gestaltungsprojekts sowie zur Reflexion der eigenen Lern- und Forschungsprozesse aus dem Gesamtprozess.
- In den „Workshops“ treffen sich die Gruppen der Wissenschaftler(innen) und Berater(innen).
- Auf der Ebene der „Beratungsprozesse in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern“ finden die Beratungsprozesse einer Beraterin/eines Beraters mit den Akteuren einer Weiterbildungseinrichtung statt.

- Im „Berater-Netzwerk“ treffen die Berater(innen) zusammen, um ihre Erfahrungen untereinander zu reflektieren.
- In den „Übergreifenden thematischen Veranstaltungen“ werden die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Gestaltungsprojekt in übergreifende Diskussionen zum Wandel der Lernkultur eingebracht und reflektiert.

Abbildung 4

Beteiligte und Ebenen im Lern- und Forschungsprozess des Kompetenznetzwerkes



Arbeitsbereich pädagogische Organisationsberatung und Forschung

Im „Arbeitsbereich pädagogische Organisationsberatung und Forschung“ organisieren und gestalten Wissenschaftler(innen) den Rahmen des Netzwerks. Es geht um die Entwicklung eines Forschungsdesigns, das ein adäquates Verhältnis zu den paradigmatischen Veränderungsprozessen ermöglicht. Aufbauend auf dem Paradigma, dass die Weiterbildungspraxis über interpretative Selbstaufklärung erschlossen werden muss, sollen reflexive Zugänge zum Verständnis und der Entstehung neuer Sichtweisen auf pädagogische Organisation geschaffen werden. Diese Vorgehensweise steht ebenso für die Entwicklung des Forschungsansatzes. Reflexive Forschungsprozesse setzen ein Forschungsteam voraus, das durch Praktiken der Verschränkung und der Distanznahme das entwickelte Unterstützungssystem wiederum in reflexiver Selbstaufklärung bearbeitet. Über das Konzept der Pädagogischen Organisationstheorie und eines reflexiven Beratungsansatzes wird der Forschungsgegenstand in seiner Komplexität erfassbar.

Zum Forschungssystem gehört dann auch die Reflexion des entwickelten Unterstützungssystems, seiner Strukturen, Methoden und Theorien über pädagogische Organisationsentwicklung, die im Prozess modifiziert werden können und müssen.

Workshops

Die Workshops bilden die organisationale Ebene, in der sich die Wissenschaftler (innen) und Innovationsberater(innen) für Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam Innovationsfelder und -strategien erschließen und erarbeiten.

Die Wissenschaftler(innen) gestalten den Rahmen, der die Erarbeitung einer gemeinsamen Wissensbasis über pädagogische Organisation und die Aneignung eines reflexiv- und systemisch geleiteten Beraterverständnisses für reflexive Organisationsentwicklung aus der Perspektive der Leistungserstellung der pädagogischen Organisation ermöglicht. Gleichzeitig werden die Berater(innen) bei der Entwicklung eines Beratungsvorhabens für eine professionelle Begleitung von Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen unterstützt. Hierbei gerät das Beratungshandeln verstärkt ins Blickfeld. Beratungsprinzipien für die reflexive und selbstbestimmte Unterstützung von Veränderungsprozessen werden durch das reflexive Setting in den Workshops vorgestellt, erarbeitet und angeeignet. Die beraterische Professionalität im Bearbeiten von Spiegelungsphänomenen und szenischem Verstehen soll ausgeprägt werden. Themen wie z. B. Berateridentität oder Berater im Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe, Umgang mit Störungen und Widerständen, aber auch wie Kontraktgestaltung und Akquisition werden zu Lernfeldern am eigenen Beratungsprozess.

Die Bearbeitung konkreter Fälle aus den Beratungsprozessen in den Weiterbildungseinrichtungen wird zum Ausgangspunkt weiterer Klärungsprozesse, in denen die verschiedenen Perspektiven der teilnehmenden Akteure zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Leitende Fragen der wechselseitigen Verständigung sind z. B., wo die Teilnehmer(innen) in ihren Beratungsprozessen stehen, inwieweit die Instrumente der pädagogischen Organisationsanalyse im Beratungsprozess angewendet werden konnten und welche Erfahrungen in den Veränderungsprozessen sichtbar werden. Die dabei entstehenden Erkenntnisse können wiederum in die Beratungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen eingehen.

Beratungsprozesse in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern

In den Beratungsprozessen gestalten die Innovationsberater die reflexiven Prozesse in einer Weiterbildungseinrichtung im Sinne einer offenen Suchbewegung und

geben der Einrichtung die Möglichkeit der reflexiven Selbstvergewisserung bzgl. ihrer Strukturen, Selbstverständlichkeiten und Ressourcen. Die Erschließung und Erarbeitung von Innovationsfeldern und -strategien sowie der Bedarfsklärung und Angebotsentwicklung vollziehen sich hier im spezifischen Praxisfall der Weiterbildungseinrichtung und anhand der Deutungsangebote der pädagogischen Organisationstheorie. Organisationsanalyse anhand erwachsenenpädagogischer Analysemodelle ermöglicht die Erschließung, Übertragung, Kombination und Reinterpretation des vorhandenen latenten Wissens der Akteure aus den Weiterbildungseinrichtungen.

Berater-Netzwerk

Die einzelnen Netzwerkgruppen des Berater-Netzwerks sind ein weiterer Ort der konkreten Praxisbegleitung und -erforschung. Hier treffen sich die Berater(innen) selbstorganisiert in kleinen Gruppen. Mit der Methode der „Kollegialen Beratung“ können sie Lern- und Beratungsprozesse zu Fragen und Problemen, die sich aus den einzelnen Beratungsprozessen ergeben, selbst gestalten und bearbeiten. Somit dienen sie vorrangig der Entwicklung, Begleitung und Unterstützung der einzelnen Beratungsvorhaben, der Erschließung und Erarbeitung von Innovationsstrategien und der Vertiefung des reflexiven Beraterverständnisses. Schlüsselthemen werden von hier wieder in die Workshops zurückgetragen.

Übergreifende thematische Veranstaltungen

Diese Veranstaltungen, z. B. Expertenworkshops, vereinen Wissenschaftler(innen) und Praktiker(innen), die sich in der Dynamik und Komplexität der Veränderungsprozesse befinden, hierin Erkenntnisse befördern und Entwicklungsoptionen generieren wollen, die sowohl an projektbezogene Handlungsrelevanzen anschließen, als auch über eine begründete Theoriebildung zum wissenschaftlichen Diskurs des Lernkulturwandels beitragen.

Sie beschäftigen sich somit mit den Veränderungsprozessen im Lernkulturwandel und darüber hinaus mit Fragen neuer Dimensionen von Forschungskonzeptionen, der Entwicklung der Formen der Zusammenarbeit und der Methoden für eine gemeinsame Erkenntnisgenerierung im Forschungsprozess.

3.2 Pädagogische Organisationsforschung als ein Zusammenspiel von Forschen, Beraten und Gestalten im „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“

Das „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“ ermöglicht die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Felder und Perspektiven, durch die erst die spezifischen Veränderungsanforderungen und entstehende Innovationen im Feld der Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und als paradigmatische Neuorientierung bezüglich neuer Lernformen, zu entwickelnder Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden und geeigneter Lernstrukturen erfasst werden können. Die verschiedenen Wissensformen und -ebenen wie Praxis- und theoriegeleitetes Wissen, Struktur- und Prozesswissen, implizites und explizites Wissen werden in den zirkulären Prozessen der Erkenntnisgewinnung und Informationsverarbeitung verbunden bzw. aneinander anschlussfähig gemacht.

So gelingt es, mit dem Kompetenznetzwerk strukturell einen Erkenntnisrahmen für institutionellen Wandel in der Erwachsenenbildung bereitzustellen, in dem die dynamischen Dimensionen und strukturellen Voraussetzungen für pädagogische Organisationsentwicklung erkennbar und gleichzeitig gestaltbar werden.

Forschungskonzeptionell wird der Anschluss ans Praxisfeld der Erwachsenenbildung über Innovationsberater(innen) hergestellt, die pädagogische Organisationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen durchführen und so selbstreflexive Klärungsprozesse in den spezifischen Organisationen anregen und unterstützen.

Durch das Netzwerk wird eine einrichtungsübergreifende Erkenntnisgewinnung möglich. Berater(innen) aus verschiedenen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern tragen die Informationen aus einzelnen Weiterbildungsbereichen und Beratungsprozessen zusammen. In koproduktiver Zusammenarbeit mit den Wissenschaftler(inne)n können Aspekte einer übergreifenden Strukturentwicklung in der Weiterbildung ausgelotet und im Spannungsfeld zwischen Einzelanliegen und gesellschaftlicher Entwicklung sichtbar gemacht werden.

Dabei kommen die Beteiligten einerseits über die Analyse der Weiterbildungsorganisation im Organisationsentwicklungsprozess zu Strukturwissen über pädagogische Organisationen und andererseits durch die Reflexion der Dynamik der Beratungsverläufe zu Erkenntnissen über erwachsenenpädagogische Veränderungsprozesse, wobei beide Wissensformen Aspekte einer komplexen sozialen Praxis darstellen.

3.3 Pädagogische Organisationsberatung als Referenztheorie im „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“

Pädagogische Organisationsforschung im Kompetenznetzwerk setzt sich mit „Kompetenzentwicklung“ und der Entwicklung einer „Neuen Lernkultur“ als paradigmatischem Veränderungsprozess in der Erwachsenenbildung auseinander. Prozesse der Veränderung des Weiterbildungssystems, seines institutionellen Wandels verlaufen über einen gemeinsamen Suchprozess zwischen Wissenschaftler(inne)n und Praktiker(inne)n. Die wissenschaftliche Begleitung stellt ein Konzept pädagogischer Organisation als Deutungsangebot zur Verfügung.

Aufbauend auf einem systemischen Hintergrund versteht die „erwachsenenpädagogische Organisationstheorie“ (Schäffter 2001) pädagogische Organisationen als ein Zusammenspiel verschiedener pädagogischer Handlungsfelder und Weiterbildungsorganisation als systemisches Zusammenspiel gesellschaftlicher Bildungsaufträge, politisch legitimierter Bedarfslagen und lebensweltlicher Fundierung. Die Institutionalisierung organisierten Lernens ist als komplexe, formalisierte und auf Dauer gestellte Prozessstruktur auf mehreren didaktischen Handlungsebenen zu fassen, deren Leistung darin besteht, Verknüpfungen zwischen drei relevanten Funktionsfeldern herzustellen:

Funktionsfeld I	ordnungspolitischer Rahmen (Wandel in der Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung, gesetzliche Regelungen und Finanzierung, einrichtungsübergreifende Strukturen wie Verbände, Kommunalität, Regionalität)
Funktionsfeld II	Weiterbildungseinrichtung (Einrichtungsleitung, Programmplanung, Aufgabenbereichsplanung, Veranstaltungsorganisation)
Funktionsfeld III	Angebotsstruktur und Lernmilieus (Ausdifferenzierung von Lernmilieus und von sich weiterentwickelnden regionalen oder kommunalen Angebotsstrukturen, an der sich unterschiedliche Akteure und Institutionen mitgestaltend beteiligen)

Die Verknüpfung kann sowohl „aufsteigend“, ausgehend von den Selbstbeschreibungen Lernender, als auch „absteigend“, ausgehend von den Bildungsanbietern, erfolgen.

In der Pädagogischen Organisationsberatung wird die pädagogische Organisation in ihren unterschiedlichen Dimensionen betrachtet und diese zueinander in Beziehung gesetzt. Weiterbildungseinrichtungen können ihr Bewusstsein über pädagogische Organisation in ihrem Zusammenspiel ihrer Konstitution, Funktion,

Leistung und Integration² (vgl. Kapitel 2) schärfen und in gemeinsamen Suchprozessen über System- und Selbstreflexion zu individuellen und spezifischen Erkenntnissen über ihre Organisation, ihre Angebotsprofile und Interaktionsformen mit oder zu ihren aktuellen oder potenziellen Teilnehmer(inne)n gelangen. Die jeweilige Konstitution und Funktionsbestimmung einer Weiterbildungsorganisation ist bestimmend für die Leistungsseite der Weiterbildungseinrichtung.

Neben dem beschriebenen Interpretationsraster gibt es eine Anzahl an erwachsenenpädagogischen Strukturmodellen, die jeweils eine der vier Systemebenen in mehrere strukturelle Varianten pädagogischer Organisation weiter ausdifferenzieren. Alle Modelle sind Interpretationsfolien, mit denen Deutungen und Perspektiven auf pädagogische Organisation erschlossen werden können.

Im Folgenden soll verdeutlicht werden, wie organisationsbezogenes Wissen in der Analyse von einzelnen Weiterbildungseinrichtungen und der Bearbeitung spezifischer Themen und Problemlagen aufgeschlossen werden kann, wenn die Praktiken des Explizierens, der Distanznahme und der Verschränkung in der Fallarbeit angewendet werden.

3.4 Fallarbeit als Methode der reflexiven Forschung im Kompetenznetzwerk

Im Kapitel 2 wurde eine Didaktik der reflexiven Forschung vorgestellt, die den Wandel der Weiterbildung in der Verbindung von Forschen, Beraten und Gestalten begleitet. Sie vereint Vorgänge des Explizierens von Deutungen, der Distanznahme zu expliziten Wissensstrukturen und der Verschränkung von Sinnhorizonten.

Sowohl das Wissen als auch die Einstellungen und das Verhalten von Lehrenden und Lernenden in den erwachsenenpädagogischen Einrichtungen, von Berater(inne)n und Wissenschaftler(inne)n sind durch persönliche Erfahrungen und Vorstellungen geprägt. Die personalen Identitäten konstituieren sich in den sozialen Wirklichkeiten und konstituieren soziale Wirklichkeiten, stehen also mit den institutionellen Rahmenbedingungen in einem wechselseitigen Zusammenspiel. Kuhn spricht in diesem Zusammenhang von Paradigmen, die sich einerseits geschichtlich entwickelt haben, andererseits unsere Wahrnehmungsprozesse und

2 Das der Interpretation zugrunde gelegte Kriterienraster zur Ausdeutung von Prozessen der Organisationsentwicklung basiert auf einem systemtheoretischen Analyseschema von Talcott Parsons [LI-GA- bzw. AGIL-Schema], mit dem unterschiedliche Systemreferenzen einer gesonderten Behandlung unterzogen wurden, und folgt einem systemtheoretischen Ordnungsschema. (Schäffter/Hilliger/v. Küchler 2003)

Herangehensweisen an Fragestellungen und Probleme steuern, Erfahrungen selbst programmieren. (vgl. Kuhn zit. in Rosa 1999, S. 12) Sie bestimmen Sichtweisen, Fragestellungen und zulässige Lösungswege, konstituieren Daten, Theorien, Sprache und schlagen sich in der Organisation und den sozialen Strukturen nieder. Die Vorstellungen von der Wirklichkeit bestimmen somit unser Handeln und grenzen gleichzeitig die Handlungsmöglichkeiten ein.

Für die Lösung von Problemen in paradigmatischen Veränderungsprozessen bedarf es jedoch neuer Sicht- und Verhaltensweisen. Diese können nur entstehen, wenn man das eigene Bild, das man sich von der Welt macht, die eigenen und organisationalen Strukturen verstehen lernt und darüber hinaus neue Perspektiven zulassen kann. Für die Betrachtung individueller oder organisationaler Dispositionen in Veränderungsprozessen bedarf es der Bearbeitung oder Klärung der persönlichen und systemischen Deutungen der Wirklichkeit, der Interaktionsstrukturen, Regeln und Mythen in Institutionen. Diese können insbesondere in der Fallarbeit zugänglich gemacht werden.

Im Kompetenznetzwerk „Pädagogische Organisationsberatung“ verfolgen wir Fallarbeit auf unterschiedliche Weise:

- Das Team der Wissenschaftler(innen) stellt reflexive Methoden und einzelne erwachsenenpädagogische Analyseinstrumente vor. Ausgehend vom jeweiligen Instrument beschreiben die Innovationsberater ihre zu beratende Einrichtung. Hierdurch erfahren sie, wie sie die Instrumente in ihrer zu beratenden Einrichtung für deren Selbstanalyse anwenden können, welchen Blickwinkel sie eröffnen und inwieweit hierüber Erkenntnisgewinnung möglich wird.
- Der Innovationsberater stellt die Einrichtung, Themen oder Probleme vor, die im Verlauf des Beratungsprozesses auftreten. Durch die Anwendung der Methode der Kollegialen Beratung, Expertenberatung und durch Analyseinstrumente wird die einzelne Einrichtung analysiert und werden ihre spezifischen Themen und Problemlagen bearbeitet.

Wir arbeiten in der Fallarbeit sowohl mit spezifischen erwachsenenpädagogischen Analyseinstrumenten, die vor dem Hintergrund der Pädagogischen Organisations-
theorie (Schäffter) entwickelt wurden, als auch mit Methoden aus dem Kontext der reflexiven Beratung (Giesecke/Rappe-Giesecke, Gairing, König/Volmer)

In der Fallarbeit wird

- strukturelles Wissen über einzelne Weiterbildungseinrichtung erschlossen,
- die Dynamik der Beratungsprozesse thematisiert, was Rückschlüsse auf Themen, Probleme und Widerstände im Veränderungsprozess der Weiterbildungseinrichtungen ermöglicht,

- über interne Deutungen und gemeinsame Wissenserschließung anhand reflexiver Verfahren Perspektiverweiterung und Perspektivwechsel möglich.

Fallarbeit ausgehend vom systemischen Verständnis erwachsenenpädagogischer Organisation

In dieser Variante der Fallarbeit geht es um den Aspekt der Selbstinterpretation der Weiterbildungseinrichtungen, um eine Analyse ihrer strukturellen Voraussetzungen, wobei die Konstitutionsbedingungen und geschichtlichen Entstehungsprozesse der Weiterbildungsbereiche als konstitutive Ausgangssituationen für Veränderungen bewusst nachvollzogen werden sollen.

Die Berater(innen) sollen dadurch angeregt werden zu beobachten, wie das scheinbar Selbstverständliche in den Weiterbildungseinrichtungen definiert wird. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass vieles den Beteiligten aus einer Einrichtung nicht so klar ist, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, und dass es unterschiedliche Informationsstände und Deutungen dazu gibt, was die Einrichtung ausmacht und wie sie funktioniert.

Die Theorien und Modelle über pädagogische Organisation werden den Berater(inne)n zur Verfügung gestellt, um hierzu eine aufschließende Perspektive zu entwickeln, mit der sie Prozesse reflexiver Selbstvergewisserung in der Weiterbildungspraxis initiieren und begleiten können. Mit den Modellen kann Erwachsenenbildung in ihren komplexen Zusammenhängen erfasst und können einzelne Ausschnitte in ihren Handlungs- und Wirkungszusammenhängen verstehbar werden. Anhand der erwachsenenpädagogischen Analyseinstrumente können sich die Einrichtungen in der pädagogischen Organisationsberatung die Dimensionen ihrer Organisation, ihre Ausgangsbedingungen, Potenziale und Ressourcen erschließen und daraus erkennen, was das für ihre Angebotsentwicklung bedeutet, welche Gestaltungsspielräume sichtbar werden. Durch die Betrachtung der erwachsenenpädagogischen Handlungsdimensionen können Entwicklungsverläufe und Entwicklungslogiken erkannt werden, die sich in einzelnen Einrichtungstypen herausgebildet haben und aus denen sich Angebote realisieren ließen.

Dadurch werden Fragen thematisier- und verhandelbar, z. B.: Wie konstituieren sich Bedarfslagen? Gibt es spezifische Bildungsaufträge, die vorgegeben sind und umgesetzt werden? Wie erschließen sich die Weiterbildungseinrichtungen bestimmte Bedarfslagen? Wie nehmen sie die Veränderungen wahr? Wer kommuniziert sie? Wie konkretisieren sie sich zu Angeboten?

So können die erschlossenen Formen der Außenbeziehungen Auskunft geben, welches Selbstverständnis oder Verhältnis zu den Teilnehmern oder Kursleitern

besteht. Hier können sich wichtige Zugänge zu den Fragen auftun, woher die Teilnehmer kommen oder welche Lernkultur vertreten wird.

Da die Analysemodelle eine differenzierte Wahrnehmung pädagogischer Organisationen anregen, verschiedene Strukturen und Handlungsmodelle in Beziehung setzen, andere Struktur- und Handlungsperspektiven aufzeigen, ermöglichen sie gleichzeitig die Entstehung anderer Perspektiven auf pädagogische Praxis. Hierbei kommen Veränderungsanforderungen und -möglichkeiten in den Blick, die durch strategische Organisationsentwicklung zu beeinflussen sind, aber auch die Notwendigkeit, dass einzelne Veränderungen erst durch die Verankerung in allen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern nachhaltig wirksam werden können. Sowohl der Prozess der Selbstreflexion als auch die Bestimmung von Zieldimensionen oder die Gestaltung von Entwicklungsprozessen werden somit zum Forschungsgegenstand der Praktiker und Wissenschaftler(innen) im kooperativen Prozess.

Durch die Beschäftigung mit den Analysemodellen von Dienstleistungsprofilen von Weiterbildungseinrichtungen kann z. B. eine projekt- oder einrichtungsbezogene Analyse der Angebotsentwicklung durchgeführt werden. Diese Analysemodelle beruhen auf der Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Aktivitäten im Feld der Lerner und Lehrenden und den unterschiedlichen Aushandlungs- oder Zuschreibungsprozessen bezüglich der Angebotsentwicklung, der Lernziele, Inhalte oder der Lernorte. Varianten der institutionellen Beziehungen zwischen der Weiterbildungseinrichtung und ihren Nutzern oder Adressaten kommen ins Blickfeld (Delegationsmodell, Interventionsmodell, Marktmodell, Vermittlungsmodell, Selbstlernmodell, Selbstorganisationsmodell). Eine Weiterbildungsorganisation, die Kompetenzentwicklung und selbstorganisierte Lernprozesse fördern will, kann erkennen, dass sie mit einem Selbstverständnis und Profil des Vermittlungsmodells hier an strukturelle Grenzen stößt oder aber, dass strukturelle Gegebenheiten und ein traditionelles Selbstverständnis, das dem Vermittlungsmodell entspricht, keine Grundlage für selbstorganisierte Lernprozesse bietet. Auch kann herausgearbeitet werden, wo besondere Potenziale der Weiterbildungseinrichtung liegen.

Fallarbeit ausgehend vom Beratungsfall der Innovationsberater

In der hier zu beschreibenden Fallarbeit ist der Beratungsprozess in einer Weiterbildungseinrichtung Ausgangspunkt für Themen und Probleme, die den „Wandel der Weiterbildungseinrichtungen“ betreffen, und bildet eine Reflexionsinstanz, aus der heraus die Veränderungen aus den einzelnen Bereichen als Veränderungsprozesse in der Gesamtheit erfasst werden können. Anstehende Aufgaben und Probleme der Einrichtungen werden kontextbezogen betrachtet und bearbeitet.

In dieser Variante der Fallbearbeitung stellt der Innovationsberater den Wissenschaftler(inne)n und Beraterkolleg(inn)en die Einrichtung vor, berichtet, welche Themen im Beratungsprozess markant wurden, und beschreibt seine Erfahrungen. Hierzu zählen seine Wahrnehmungen, Interaktionen und Reaktionen, die im Beratungsprozess entstanden sind. Hierbei wird der Beratungsprozess, die Beziehung zwischen dem Berater und den Teilnehmer(inne)n aus der Einrichtung zum Gegenstand der Selbstreflexion. Durch die Analyse von Spiegelungen und Übertragungsphänomenen können Dynamiken im Veränderungsprozess der Weiterbildungseinrichtung in ihrem Zusammenspiel mit den strukturellen Voraussetzungen sichtbar werden. Spiegelungen vollziehen sich, indem sich Strukturen und Prozesse aus dem Beratungsprozess des Fallgebers im Kreis der Wissenschaftler(innen) und Berater(innen) wiederholen. Über den Bericht des Falleinbringers werden Reaktionen bei den Anwesenden der Fallbesprechung ausgelöst, über die ein Bild von der Einrichtung erarbeitet werden kann.

Die Methode der „Kollegialen Beratung“ ermöglicht hierbei die Distanznahme zum eigenen Fall. Die Berater(innen) und Wissenschaftler(innen) bringen ihre Erfahrungen und ihr Wissen und somit unterschiedliche Sichtweisen und Lösungsvorschläge ein. Reflexive Praxis bedeutet hier, die eigene Perspektive mit anderen Perspektiven in Beziehung zu setzen. Es geht um die Wahrnehmung der verschiedenen Positionen und unterschiedlichen Deutungen. Diese Klärungsprozesse sollen zum Verständnis der Problemsituation beitragen und ermöglichen die Entwicklung neuer Perspektiven, das Sichtbarwerden von notwendigen Strukturveränderungen und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

Fallgeber(innen), aber auch Wissenschaftler(innen) und Beraterkolleg(inn)en aus den verschiedenen erwachsenenpädagogischen Wirkungsfeldern erschließen den vorgestellten Fall über Interpretationen und Deutungen, verschränken ihr Wissen miteinander, führen Vergleiche durch, lernen andere Sichtweisen, Strukturen oder Handlungsmöglichkeiten oder Modelle für die Gestaltung neuer Formen der Angebotsentwicklung kennen, wobei der Bezugsrahmen des systemischen Verständnisses pädagogischer Organisation erhalten bleibt.

Im Verlauf der Fallbesprechung können die Beraterkolleg(inn)en und Wissenschaftler(innen) über Rückfragen zur tieferen Analyse des Falls beitragen. Über Brainstorming werden die unterschiedlichen Deutungen zusammengetragen und Ideen für Lösungsvorschläge gesammelt. In einem abschließenden Feedback benennt die Fallgeberin Irritationen und Rückschlüsse, die für sie relevant sind.

Durch das Einbringen der Einzelanliegen werden wiederum gemeinsame und übergreifende Fragestellungen sichtbar. Indem der Fall durch Varianten von „Kollegialer Beratung“ und anhand erwachsenenpädagogischer Analyseinstrumente analysiert wird, werden die Themen aus dem Beratungsfall wiederum ins Verhält-

nis zu ihrem institutionellen Kontext gestellt und die einzelnen Beratungsanliegen können so auch Aufschluss über die Veränderungsanforderungen und -wege in der gesamten Weiterbildungslandschaft geben und neue Innovationsfelder und -strategien aufzeigen. Unsicherheiten im Umgang mit veränderten Anforderungen im gesellschaftlichen Wandel können aus dem Rahmen einer allzu oft überfordern- den individuellen Wahrnehmung und Suche nach Lösungsmöglichkeiten als ein- richtungsübergreifende Entwicklungsaufgaben erfahrbar werden. Erst durch den Austausch über wichtige Fragen in den Veränderungsprozessen – z. B.: Wie gehen Weiterbildungseinrichtungen mit dem Wandel um? Welche Veränderungen wer- den angestrebt? Welche Ziele sollen erreicht werden? Welche Erfahrungen werden damit gemacht? – kann ein institutioneller Wandel in der Erwachsenenbildung überhaupt möglich werden.

Literatur

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

Aulerich, G.: Der Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. QUEM-report 79. Berlin 2003, S. 191-254

Baldauf-Bergmann, K.; von Küchler, F.; Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis, Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schöffter. Hohengehren 2005

Bohnsack, R.; Schäffer, B.: Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisa- tion und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 309-321

Brödel, R.; Bremer, H.; Chollet, A.; Hagemann, I.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003

Degele, N.; Münch, T.; Pongratz, H. J.; Saam N. J. (Hrsg.): Soziologische Bera- tungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen 2001

Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompe- tenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin 2002

Franz, H.-W. u. a. (Hrsg.): *Forschen – Lernen – Beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin 2003

Fricke, W.: *Sozialwissenschaftliche Forschung in gesellschaftlichen Kontexten*. In: Franz, H.-W. u. a. (Hrsg.): *Forschen – Lernen – Beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin 2002, S. 151–173

Gairing, F.: *Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen*. Weinheim 1999

Galison, P.: *Trading zone: Coordinated action and belief*. In: Galison, P.: *Image and Logic: A Material Culture of Microphysics*. Chicago 1997, pp. 781–844

Giesecke, M.; Rappe-Giesecke, K.: *Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung*. Frankfurt am Main 1997

Gunz, J.: *Handlungsforschung: Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung*. Wien 1986

Heidenreich, M.: *Merkmale der Wissensgesellschaft. Vortrag. 2002*. In: <http://www.uni-bamberg.se/sowi/europastudien/dokumente/blk.pdf>

Heiner, M.: *Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation*. In: Heiner, M. (Hrsg.): *Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen*. Weinheim 1998, S.11–53

Hierdeis, H.; Hug, T.: *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bad Heilbrunn 1992

König, E.; Volmer, G.: *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim 2000

Joerges, B.; Potthast, J.: *Heterogene Felder, verteiltes Wissen. Zum Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Expertise und Management-Consulting. Expertise im Rahmen der Förderinitiative „Science Policy Studies“ (BMBF) 2002*. In: <http://www.sciencepolicystudies.de/dok/expertise-joerges-potthast.pdf>

Kelle, H.: *„Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung“*. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 1997, S. 192–209

Prenzel, A.: *Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. In: Prenzel, A.; Friebertshäuser, B. (Hrsg.):

Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 599–627

Rosa, H.: Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensionalen Kommensurabilität von Kontexten und Kulturen. In: Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 8, 1, 1999, S. 10–42

Sauer, J.: Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-Bulletin 5/2000, S. 4–8

Sauer, J.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin 2/2002, S. 1–7

Schäffter, O.; Dietsche, B.; Götz, K.; Hartmann, Th.; Hoffmann, S.; von Küchler, F.; Weber, C.: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen (LiWE 4.1). 2005

Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2, 2004, S. 53–63

Schäffter, O.: Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien 2003, S. 33–56

Schäffter, O.; Hilliger, B.; v. Küchler, F.: BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“. Zwischenbericht zum Evaluationsschwerpunkt. 2003

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren 2001

Schäffter, O.: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 40, 1997, S. 33–47

Schäffter, O.: Thesenpapier: Merkmale eines neuen Forschungstyps. Vortrag gehalten auf dem Expertenworkshop „Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im Strukturwandel, am 27./28.02.06 in Berlin 2006

Scherf, M.: Beratung als System. Zur Soziologie von Organisationsberatung. Wiesbaden 2002

Schrader, J.; Hartz, S.: Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2003, S. 142–155

Von Küchler, F.; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main 1997

Von Küchler, F.: Innovationsberatung – Erprobung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2, 2004, S. 64–74

Weber, C.: Koproductive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und de-kontextualisiertem Wissen. In: Baldauf-Bergmann, K./v. Küchler, F./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel-Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Hohengehren 2005, S.125–135

Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur

1 Der Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen

Im Programmbereich LiWE stand die Forderung nach einem reflexiven Verhältnis zwischen Begleitforschung und ihrem jeweiligen Gegenstands- und Entwicklungsbereich im Vordergrund des wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Interesses.

Bei dem hier vertretenen konzeptionellen Verständnis von reflexiver Handlungsforschung, demzufolge die Teams der Begleitforschung an der Entwicklung einer kompetenzbasierten Lernkultur gestaltend und unterstützend mitwirken und aus dieser praktischen Beteiligung heraus ihre wissenschaftlich fundierten Erkenntnisleistungen beziehen, wird die im Projektverlauf durchgängige Erfahrung erklärlich, wieso auch die wissenschaftlichen Begleitungen und ihre konzeptionellen Rahmenbedingungen zum Thema und zum Bestandteil der programmatischen Veränderungsprozesse werden konnten.

Aus eben dieser systematischen Integration der Begleitforschung in die Projektarchitektur erklärt sich, dass komplementär zu den bildungspraktischen Entwicklungen in den beteiligten Teilprojekten in Feldern der Weiterbildung letztlich auch auf Seiten der wissenschaftlichen Begleitungen analoge Entwicklungen einsetzen oder bewusst betrieben wurden, wie sie in der Programmatik des Gesamtprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKKE) als Ziele enthalten sind. Forschungshandeln wurde somit in den lernförderlichen Kontext von Kompetenzentwicklung gestellt.

Konkret gesprochen handelte es sich dabei um Versuche einer lernhaltigen und lernförderlichen Gestaltung von Designs, in denen der Aufbau eines reflexiv angelegten Unterstützungssystems mit prozessbegleitenden Forschungsansätzen konzeptionell verbunden werden konnte.

Diese Bemühung um eine Integration von Forschen, Unterstützen und Gestalten führte zu einer wachsenden Annäherung von Anforderungen einer neuen Lernkultur an eine ihr analog entsprechende entwicklungsförderliche Forschungskultur.

Im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen drückte sich dies in einer immer deutlicheren Orientierung am Prinzip der Gegenstandsadäquatheit und der Frage nach der Kommensurabilität zwischen den programmatischen Entwicklungszielen von LKKE und den Praktiken der Begleitforschung aus. In Folge orientierte sich die Konkretisierung und Weiterentwicklung der verschiedenen Designs der Begleitforschung konsequent an den Entwicklungszielen der wissenschaftlich unterstützten Verbundprojekte. Aufgrund einer zunehmenden Nähe galt es, eine für den unterstützungs- und Forschungsauftrag angemessene Balance zwischen „Engagement und Distanzierung“ herzustellen.

2 Zwischen Engagement und Distanzierung

Beide Pole wurden hierbei als zwei komplementär aufeinander verweisende Prinzipien praxisintegrierter Begleitforschung verstanden.

Als Konstitutionsbedingung für pädagogische Praxisforschung galt es, zunächst den praktischen Zugang zu den Relevanzstrukturen eines konkreten Praxisfeldes im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung zu sichern und dies verlangt zunächst einmal situativ gebundenes Beteiligtsein. Dabei geht es um basale Voraussetzungen sozialwissenschaftlicher Forschung, die in einer Konstitutionsphase wissenschaftlicher Begleitung hergestellt werden müssen. Erst auf der Grundlage von alltagspraktischem Engagement, das nicht als vorgegeben vorausgesetzt werden kann, ist eine daran anschließende Distanznahme möglich, die dann als Prozess reflexiven Lernens und interpretativer Sozialforschung aus der Binnensicht eines Akteursstandpunkts organisiert werden kann. Distanzierung setzt daher zunächst praktisches Involviertsein (Engagement) in einem konkreten, empirisch vorfindlichen pädagogischen Relevanzsystem voraus. Vielfach wurde es in den Gestaltungsprojekten sogar notwendig, die später begleitend zu erforschende Praxis mit zu initiieren (Initiatorenfunktion wissenschaftlicher Begleitung) und mit aufzubauen. Pädagogische Begleitforschung im Rahmen von LiWE beteiligte sich hierbei bei der Konstitution der praktischen Bedingungen, die sie gleichzeitig zu erforschen trachtete. Sie wurde damit zum rekursiven Bestandteil ihres sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichs, für den sie eine reflexive Funktion der Selbstbeschreibung übernahm. Mit dieser Funktion steht sie in Übereinstimmung mit wissenschaftstheoretischen Positionen von Sozialwissenschaft in einer „reflexiven Moderne“ (A. Giddens). Aus dieser Gegenstandsnahe bei der Gestaltung wissenschaftlicher Begleitforschung erklärt sich rückblickend ein recht breites Spektrum konzeptioneller Erfahrungen mit den entsprechenden methodischen Settings, wie sie oben in den Beiträgen der einzelnen wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert wurden.

Hierbei unterliegen sie bei aller gegenstandsspezifischer Besonderheit im Einzelnen einer gemeinsamen Grundstruktur, wie sie im Programmbereich LiWE im Verlauf seiner Entwicklung herausgearbeitet wurde. Quer zu den einzelnen Gestaltungsvarianten schält sich so etwas wie ein basales Funktionsverständnis einer Form von wissenschaftlicher Begleitung heraus, an der sich bereits Umriss einer „entwicklungsförderlichen Forschungskultur“ ausmachen lassen. Wir wollen sie zur Verdeutlichung und ersten Ergebnissicherung in zehn Thesen zur Bestimmung eines spezifischen Forschungstyps ausformulieren.

Die Merkmale sind nicht nur als programmatische Forderungen aufzufassen, sondern geben Überlegungen aus einem noch nicht abgeschlossenen Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen im Programmbereich LiWE wieder. Sie verstehen sich daher weniger als „Eckpunkte“ einer weitgehend ausgearbeiteten Rahmenkonzeption pädagogischer Handlungsforschung, sondern bieten „Reibungspunkte“ für einen weiterhin erforderlichen Klärungsprozess in der Ausgestaltung einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur, in der Kompetenzentwicklung bereits im lernförderlichen Umgang mit den Adressaten der Forschung unterstützt und praktiziert werden soll.

In einem solchen Klärungsprozess ging es letztlich um vier Problemkreise:

- um die Klärung des paradigmatischen Charakters des Programms LKKE,
- um die Konsequenzen einer Gegenstandsadäquatheit wissenschaftlicher Begleitforschung,
- um das Prinzip der Differenzbetonung und
- um die Komplementarität differenter Perspektiven als normative Grundhaltung.

2.1 Der paradigmatische Charakter des Programms LKKE

These 1: Gesellschaftliche Analogie von Lernkultur und Forschungskultur

Die programmatische Bedeutung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms LKKE beschränkt sich nicht auf eine Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung. Sie ist vielmehr gesellschaftspolitischer Ausdruck einer paradigmatischen Neuorientierung im Umgang mit Transformationsprozessen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen und ist also im Wirtschafts- Gesundheits- Bildungs- und Wissenschaftssystem gleichermaßen von Relevanz. Im Kern ruft die Programmatik Aufmerksamkeit hervor für eine „lernhaltige“ aber auch „lernför-

derliche“ Gestaltung aller Lebens- und Arbeitskontexte in einer von struktureller Transformation gekennzeichneten Gesellschaft. Die Pointe ihrer Analyse und Forderungen besteht darin, vor dem Hintergrund einer Defizitanalyse „institutionalisierter Lernkontexte“ neben und außerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems wirkungsvolle Möglichkeitsräume für Kompetenzentwicklung in allen anderen Bereichen der Gesellschaft nachweisen zu können, um dort ihre Wahrnehmung und Förderung anzumahnen. Institutionen der Aus- und Weiterbildung kamen hierdurch erst sekundär in den Blick und wurden in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eher skeptisch beurteilt, was sich jedoch in den Projekten letztlich nicht bestätigte.

Förderung von Kompetenzentwicklung als gesamtgesellschaftliches Erfordernis bezieht sich somit in den Programmbereichen von LKKE wie „Lernen im Prozess der Arbeit“ oder „Lernen im sozialen Umfeld“ auf alle Teilsysteme einer funktional differenzierten Gesellschaft. Das Programm LKKE formuliert somit einen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsanspruch, der sich zunächst auf Institutionen des Wirtschaftssystems richtet und dort in lernhaltige und lernförderliche Strukturen umzusetzen trachtet, der in seiner Grundsätzlichkeit aber auch auf Wissenschaft im Sinne einer „lernförderlichen Forschung“ übertragbar ist. Dies liegt insbesondere bei pädagogischer Praxisforschung nahe.

Gesellschaftspolitische Programme wie „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, „Lebenslanges Lernen“ oder „Lernende Region“ lassen sich dieser These zufolge als paradigmatische Anforderungen verstehen, die aus Problemen struktureller Unbestimmtheit in der „Transformationsgesellschaft“ abgeleitet werden und die daher verallgemeinert auch für sozialwissenschaftliche Forschung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen von handlungsleitender Bedeutung sind.

Dabei erscheinen die zentralen Merkmale und Prinzipien von Kompetenzentwicklung auch auf sozialwissenschaftliche Forschungskontexte anwendbar und in analoger Übertragung in folgenden Merkmalen fassbar:

- Primat der Binnensicht aus der lebensweltlichen Akteursperspektive
- Berücksichtigung des Status „selbstinterpretierender Akteure“ im Forschungsansatz
- Zieloffenheit und endogene Zielgenerierung im Verlauf der Erforschung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse
- Lernförmigkeit transformativer Entwicklungslogik im Gegensatz zu struktureller Determiniertheit
- Selbstorganisation und Selbststeuerung als funktionales Erfordernis unbestimmter Entwicklungsprozesse
- gesellschaftlicher Wandel gelangt in überindividuellen Formen einer neuartigen „Lernkultur“ auch in reflexivem Forschungshandeln zum Ausdruck

Vor diesem paradigmatischen Anspruch wurden in der Arbeit mit den Teilprojekten grundsätzliche Probleme einer Inkommensurabilität zwischen einer zu entwickelnden neuen Lernkultur und einer traditionellen fremdbestimmten Forschungskultur und ihrem spezifischen Wissenschaftsverständnis virulent.

Forschungs- und Entwicklungsprogramme, die einen aktiven Beitrag zur Veränderung von institutionalisierter Weiterbildung in Richtung auf Kompetenzentwicklung leisten sollen – so lautet die These weiter –, sind daher unter paradigmatischen Selbstanspruch zu stellen. Sie haben selbst eine kompetenzfördernde Forschungskultur zu entwickeln und sich fragen zu lassen, inwieweit sie dem gesellschaftlichen Paradigma einer auf Selbstorganisation beruhenden Kompetenzentwicklung auch in ihrem eigenen Forschungshandeln zu folgen vermögen – einem Paradigma, das programmatisch vom Weiterbildungssystem eingefordert wird und dessen Realisierung sie im Gegenstandsbereich ihrer Begleitforschung betreiben.

Die Probleme, die aus diesem paradigmatischen Anspruch für sozialwissenschaftlich orientierte Handlungsforschung erwachsen, wurden in den Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen aufgenommen und fanden in den nun folgenden weiteren Problemkreisen ihren Ausdruck.

2.2 Gegenstandsadäquatheit entwicklungsorientierter Begleitforschung

These 2: Spezifik offener Suchbewegungen als Gegenstand von Begleitforschung

Das konzeptionelle Design und das methodische Setting hatten sich nicht nur an der Spezifik ihres jeweiligen Gegenstands von Begleitforschung zu orientieren, sondern ihre Forschungsleistung bestand nicht zuletzt darin, die Spezifik zielgenerierender Suchbewegungen überhaupt erst auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene herauszuarbeiten und darauf bezogene Designs zu erarbeiten. Dies bedeutete im Rahmen von LiWE im Einzelnen:

- Orientierung der Designs an der Unbestimmtheit bzw. genaueren Bestimmungsbedürftigkeit eines erforderlichen Strukturwandels,
- Orientierung der Designentwicklung an dem Erfordernis einer Konstitution des Forschungsgegenstands durch die wissenschaftliche Unterstützungsleistung (Intervention),
- Orientierung an der erforderlichen Gestaltungsaufgabe, die Begleitforschung im Rahmen des Programms zu übernehmen hat.

Außerhalb des Arbeitszusammenhangs von LiWE werden die drei gegenstandsspezifischen Anforderungen an Designentwicklung gegenwärtig im Rahmen eines Konzepts pädagogischer „Zielprojektierung“ (Mörchen, A.; Bubolz-Lutz, E.: „Lernprojektierung“ – Weiterentwicklung von Bürgerkompetenzen in institutionell gestützten Lehr-/Lernkontexten. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld 2006, S. 207–267 berücksichtigt.

These 3: Relevanz pädagogischer Qualitätskriterien für reflexives Forschungshandeln

Die Erforschung eines spezifischen Gegenstandsbereichs pädagogischer Entwicklung wurde unter Selbstanspruch gestellt, d. h. es galten auch für das reflexive Forschungshandeln Prinzipien pädagogischer Qualität in Hinsicht auf ihre Lernförderlichkeit. Prozesse pädagogischer Praxisforschung wurden in den Designs als wissensgenerierendes reflexives Lernen konzipiert und ausgewertet.

These 4: Prozessorientierung

Es galt, den Forschungsgegenstand in seiner Temporalität und in seinem prozesshaften Entwicklungscharakter, d. h. als ergebnisoffene, zielgenerierende Suchbewegung wahrzunehmen und dies konzeptionell zu berücksichtigen

These 5: Doppelte Hermeneutik

Die Forschungspraxis wurde prozessual im Zuge der Entwicklungsbegleitung und im Rahmen der Projektarchitektur zum dynamischen Bestandteil seines jeweiligen Forschungsgegenstands. Konzeptionell galt es, die Rekursivität in die Methodik reflexiver Praxisforschung aufzunehmen und in einem Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung zu berücksichtigen.

2.3 Differenzbetonung

Ein zentraler Problemkreis im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen machte sich an einer differenztheoretischen Wirklichkeitskonstruktion fest, die maßgeblich für das Verständnis des Theorie-Praxis Verhältnisses, aber auch für die Art der interdisziplinären Zusammenarbeit war. Dies kam in folgenden Merkmalen zum Ausdruck:

These 6: Perspektivendifferenz und Perspektivenverschränkung

Ein wichtiges Merkmal einer gemeinsamen Forschungskultur, das auch für kompetenzbasierte Lernkulturen gilt, beruhte innerhalb der konzeptionellen Ansätze der wissenschaftlichen Begleitungen auf einer hohen Präferenz für Perspektivendifferenz und dem methodischen Prinzip der Perspektivenverschränkung. Dies galt primär für die Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis, aber auch für differente Positionen innerhalb beider Kontextierungen.

Die methodische Berücksichtigung von Perspektivendifferenz durch Perspektivenverschränkung erhielt in den Designs und ihren Settings einen hohen Stellenwert.

These 7: Transdisziplinarität und Interdisziplinarität

Institutionalisierte Weiterbildung lebt nicht nur von ihren Ausdifferenzierungen höchst unterschiedlicher Praxisbereiche, sondern auch von einem fruchtbaren Zusammenspiel in Form transdisziplinärer Ansätze bei ihren Mitarbeitergruppen und Arbeitsbereichen. Interdisziplinarität erscheint daher als ein wichtiges gegenstandsangemessenes Merkmal einer offenen Forschungskultur, in der Perspektivendifferenz innerhalb und zwischen den beteiligten wissenschaftlichen Begleitungen und ihren jeweiligen Referenztheorien eine wichtige Basis für eine entwicklungsförderliche Arbeit darstellt.

These 8: Differenz zwischen den Programmbereichen und zwischen Handlungsfeldern der Weiterbildungspraxis

Was für die wissenschaftlichen Begleitungen festgestellt wurde, gilt analog für differente Problembeschreibungen innerhalb der Projektarchitektur des Programmbereichs LiWE, aus der Sicht der unterschiedlichen Verbundprojekte, aber auch für Perspektivendifferenz zwischen den Programmbereichen im Gesamtprogramm LKKE.

2.4 Komplementarität von Wissenschaft und Praxis

Wenn Differenz zwischen den theoretischen Ansätzen praktische Relevanz für Entwicklungsbegleitung und Forschungshandeln erhalten soll, so bedarf es dazu einer entschiedenen normativen Absicherung. Im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen stellte dieser Problembereich einen vierten Schwerpunkt der Klärungsbemühungen um eine lernförderliche Forschungskultur dar. Die normativen Grundlagen einer kommunikativ angelegten Praxisforschung er-

hielten im Projektverlauf eine zunehmend wichtigere Bedeutung und bezogen sich auf die methodische Gewährleistung eines koproduktiven Verhältnisses zwischen divergenten Perspektiven. Die beteiligten Einzelperspektiven beziehen ihren Sinn erst aus dem Bedeutungszusammenhang innerhalb einer hierdurch manifesten, übergreifenden Komplexität, d. h. innerhalb eines sich intern profilierenden Systems bedeutungsproduzierender Unterscheidungen, das analog sprachlicher „Differenzsysteme“ (Saussure) verstanden werden kann.

These 9: Koproduktivität in geteilter Verantwortung

Differenzbetonung erhält ihre konzeptionelle Bedeutung erst durch das „Prinzip der geteilten Verantwortung“ innerhalb eines übergreifenden, gemeinsamen Entwicklungsverlaufs, der eine Koproduktion von Fragestellungen und Problemlösungen möglich macht, ggf. aber auch konflikthaft erzwingt. „Wissenschaft“ und „Praxis“ konstituieren sich hierbei wechselseitig als differente, aber koproduktiv aufeinander verwiesene Wissensdomänen.

These 10: Gleichwertigkeit und Wertschätzung

Auf der Interaktionsebene des praktischen Handelns in den Verbundprojekten verlangte dies eine konzeptionell über Kommunikationsregeln gesicherte Normativität im wechselseitigen Umgang mit Divergenzen und Differenzen. Hier liegt eine deutliche Analogie zur „Fehlerfreundlichkeit“ von Lernkulturen vor. Im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen wurde dieser Aspekt unter Begriffen der „Gleichwertigkeit“ und der wechselseitigen Wertschätzung diskutiert und als zentrales sozial-emotionales Merkmal einer reflexiven Forschungskultur benannt, in der die beteiligten Akteursgruppen und ihre Wissensdomänen zur wechselseitigen Perspektivübernahme ermutigt werden sollen, um damit zu Erkenntnissen und Entwicklungen auf einem ansteigenden Niveau gelangen zu können.

3 Ausblick: Zur Institutionalisierung von Praxisforschung

Für die Institutionalisierung von reflexiver Praxisforschung in der Weiterbildung schält sich vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Projekt LiWE zunehmend deutlicher heraus, dass der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und reflexiver Distanzierung nicht allein von der situationsgebundenen Entwicklungslogik individueller Biographien abhängig gemacht, sondern dass er strukturell als systematischer Kontextwechsel institutionalisiert und methodisch gesichert werden muss. Die empirische Fundierung bleibt dann nicht allein dem methodischem Raffinement der jeweiligen individuellen Forschungsarbeit überlassen, sondern lässt sich aus dem sozialen Zusammenhang handlungsfeldbezogener Theoriebildung heraus gewährleisten und begründen. Für Weiterbildungsforschung wird es daher nötig, die intermediären Strukturen, die für den Erwerb von diskursübergreifenden Kompetenzen zwischen Wissenschaft und verschiedenen Kontexten der Bildungspraxis erforderlich sind, institutionell bewusster zu bestimmen. Gerade tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung benötigt den konsequenten Aufbau von intermediären Strukturen, ähnlich wie dies die Projektarchitektur von LiWE und die in ihr entwickelten Forschungsdesigns vorsahen. In diesem Zusammenhang wurde am konkreten Fall beschreibbar, dass die sozialen Strukturen und Erfahrungsmodalitäten der Forschungspraxis selbst ein integraler Bestandteil des Weiterbildungssystems darstellen. Dies setzt allerdings ein systemisches und damit weniger konkretistisches Verständnis von Weiterbildung als gesellschaftlichem Funktionssystem voraus. Hierdurch erst lässt sich die Verschränkung der Organisation des Erkenntnisprozesses mit den Strukturen des Forschungsgegenstandes methodisch berücksichtigen und einer selbstreflexiven Theoriebildung zugänglich machen. „Weiterbildung“ schafft sich so als selbstreferentielles soziales System eine eigene Wissensbasis und realisiert sich über diese Reflexivität gleichzeitig als Funktionssystem der Gesellschaft. Seine „Wissenschaftlichkeit“ stellt somit kein von außen hinzukommendes (z. B. berufsständisches) Ereignis dar, sondern ist als integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Gegenstandsbereichs anzusehen.

Weiterbildungswissenschaft wird daher keineswegs „erwachsenenbildungsspezifischer“, je stärker sie die Betroffenheit als Übernahme der Praktikerperspektive, und um so „wissenschaftlicher“, je distanzierter sie ein Praxisfeld zu beobachten versteht. Stattdessen lässt sich vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen feststellen, dass ihr Erkenntnisvermögen umso größer wird, je intensiver sie ihr spezifisches Beteiligtsein selbst wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in die Produktion praxisbezogenen Wissens umzusetzen vermag. Als Organisation von langfristigen Erkenntnisprozessen hat Weiterbildungsforschung daher ihr Beteiligtsein einerseits theoretisch in Rechnung zu stellen, andererseits aber auch

praktisch immer wieder herzustellen und zu sichern, um hieran gleichzeitig ihre Distanzierungsleistungen anschließen zu können. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in Bezug auf eine tätigkeitsfeldbezogene Gegenstandsdefinition von Erwachsenenbildung dar.

Eine solche Position hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandsangemessenheit eines Forschungsprogramms und für die Einschätzung dessen, was jeweils als „empirische Basis“ wissenschaftlichen Wissens zu gelten hat. Die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit bezieht sich in diesem Sinne auf sozialstrukturelle Probleme der Perspektivenverschränkung zwischen den Relevanzen des Wissenschaftssystems und denen einzelner tätigkeitsfeldspezifischer Sinnzusammenhänge. Fasst man hierbei sozialwissenschaftliche Forschung als systematische Rekonstruktion der (impliziten) Praxistheorien einzelner gesellschaftlicher Sinnkontexte im Rahmen von Metatheorien auf, so geht es vor allem um die soziale Organisation erkenntnisfördernder Operationen des Kontextwechsels. Praxisbezogene Theoriebildung beruht daher gerade nicht auf der Vereinseitigung einer der beiden Perspektiven, sondern in einem auf Dauer gestellten, methodisch reflektierten Wechsel zwischen praktischem Engagement und kategoriengeleiteter Distanzierung.

Die intermediäre Funktion im Verhältnis zwischen Bildungspraxis und erwachsenenpädagogischer Forschung ist institutionell bisher nur unzureichend gesichert. Es ist daher an der Zeit, dass sich auch die Weiterbildungstheorie ihres unmittelbaren Praxisengagements dauerhaft vergewissert. Sie vermag dadurch empirisch orientiert und sozialwissenschaftlich aufgeklärt, der in Anschluss an Schleiermacher betonten „Dignität der Praxis“ wieder zu ihrem Recht zu verhelfen, einer Praxis, die in der Gefahr ist, nur noch als innovationsbedürftiges Objekt externer Forschung in den Blick zu geraten.